Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9370931
Centre d'intérêt: 720

Enseignement moral et religieux protestant : cinquième année / [élaboré par Cécile Beaulieu... et al.]. -- [Québec] : Direction de l'enseignement protestant, c1992.
2 v. (410 ; 772 p.) : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction de l'enseignement protestant du Québec. Secondaire)

Code: 9293-0003; 65-2510-01 (v. 1); 9192-0991; 65-2510-02 (v. 2). Bibliogr.: v. 1, p. 407-410. Dépouillement: v. [1]. 1re partie : Théorie et stratégies d'enseignement -- v. [2]. 2e partie . Annexes.

ISBN 2-550-23541-X

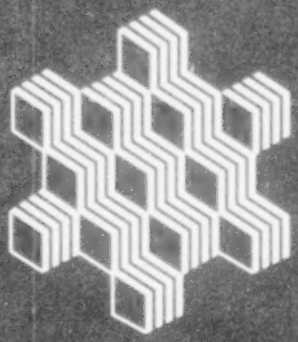
Vedette(s)-secondaire(s): Beaulieu, Cécile, éd * Québec (Province). Direction de l'enseignement protestant

Descripteur(s): Enseignement moral * Enseignement religieux * Ecole protestante * Méthode d'enseignement * Evaluation formative * Stratégie pédagogique * Guide pédagogique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide veut aider les enseignants à mieux faire comprendre le programme aux élèves en proposant des démarches, des méthodes et des situations d'apprentissage qui facilitent la réalisation des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux du programme. Il comprend quatre chapitres: 1- méthodologie; 2- évaluation formative; 3- stratégies d'enseignement; 4- bibliographie.

Type de document:

# guide pédagogique



## SECONDAIRE

## ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

## CINQUIÈME ANNÉE
## 2e PARTIE: Annexes

Québec

9370931 A

# guide pédagogique

**SECONDAIRE**

## ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

**CINQUIÈME ANNÉE**
**2e PARTIE: Annexes**

**Direction de l'enseignement protestant**

Approuvé par le Comité protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
en avril 1992

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1992 — 9192-0991

Dépôt légal – quatrième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

# Chapitre V

# Annexes

Vous trouverez dans ce deuxième volume les annexes qui accompagnent les démarches proposées dans la première partie. Nous incitons vivement le personnel enseignant à choisir dans ce matériel ce qui lui convient et à adapter sa démarche aux besoins, aptitudes et intérêts des jeunes qui vont suivre son enseignement. Nous espérons que les pages qui suivent lui seront utiles et feront naître chez lui quantité d'idées neuves pour donner le cours de cinquième année du secondaire avec succès.

---

* Guide pédagogique, enseignement moral et religieux protestant, cinquième année, secondaire, 1re partie, n° 65-2510-01.

# Module 1

# La quête humaine et la Bible

**Annexes N**

# Genèse 1; 2:1-14

[1] Au commencement Dieu créa le ciel et la terre.

[2] La terre était comme un grand vide, l'obscurité couvrait l'océan primitif, et le souffle de
Dieu agitait la surface de l'eau. [3] Dieu dit alors: «Que la lumière paraisse!» et la lumière parut.
[4] Dieu constata que la lumière était une bonne chose, et il sépara la lumière de l'obscurité.
[5] Dieu nomma la lumière jour et l'obscurité nuit. Le soir vint, puis le matin; ce fut la première
journée.

[6] Dieu dit encore: «Qu'il y ait une voûte, pour séparer les eaux en deux masses!» [7] Et
cela se réalisa. Dieu fit ainsi la voûte qui sépare les eaux d'en bas de celles d'en haut. [8] Il
nomma cette voûte ciel. Le soir vint, puis le matin; ce fut la seconde journée.

[9] Dieu dit encore: «Que les eaux qui sont au-dessous du ciel se rassemblent en un lieu
unique pour que les continents paraissent!» Et cela se réalisa. [10] Dieu nomma les continents
terre et la masse des eaux mer, et il constata que c'était une bonne chose. [11] Dieu dit alors:
«Que la terre se couvre de verdure: des plantes produisant leur semence, et des arbres
fruitiers dont chaque espèce porte ses propres graines!» Et cela se réalisa. [12] La terre fit
pousser de la verdure: des plantes produisant leur semence espèce par espèce, et des arbres
dont chaque variété porte des fruits avec pépins ou noyau. Dieu constata que c'était une
bonne chose. [13] Le soir vint, puis le matin, ce fut la troisième journée.

[14] Dieu dit encore: «Qu'il y ait des lumières dans le ciel pour séparer le jour de la nuit;
qu'elles servent à déterminer les fêtes, ainsi que les jours et les années du calendrier; [15] et
que du haut du ciel elles éclairent la terre!» Et cela se réalisa. [16] Dieu fit ainsi les deux
principales sources de lumière: la grande, le soleil, pour présider au jour, et la petite, la lune,
pour présider à la nuit; et il ajouta les étoiles. [17] Il les plaça dans le ciel pour éclairer la terre,
[18] pour présider au jour et à la nuit, et pour séparer la lumière de l'obscurité. Dieu constata
que c'était une bonne chose. [19] Le soir vint, puis le matin; ce fut la quatrième journée.

[20] Dieu dit encore: «Que les eaux grouillent d'une foule d'êtres vivants, et que les oiseaux
s'envolent dans le ciel au-dessus de la terre!» [21] Dieu créa les grands monstres marins et
toutes les espèces d'animaux qui se faufilent et grouillent dans l'eau, de même que toutes les
espèces d'oiseaux. Et il constata que c'était une bonne chose. [22] Dieu les bénit en disant:
«Que tout ce qui vit dans l'eau se multiplie et peuple les mers; et que les oiseaux se multi-
plient sur la terre!» [23] Le soir vint, puis le matin; ce fut la cinquième journée.

[24] Dieu dit encore: «Que la terre produise toutes les espèces de bêtes: animaux domesti-
ques, petites bêtes et animaux sauvages de chaque espèce!» Et cela se réalisa. [25] Dieu fit
ainsi les diverses espèces d'animaux sauvages, d'animaux domestiques et de petites bêtes.
Et il constata que c'était une bonne chose. [26] Dieu dit enfin: «Faisons les êtres humains:
qu'ils nous ressemblent vraiment! Qu'ils soient les maîtres des poissons dans la mer, des
oiseaux dans le ciel et sur la terre, des gros animaux et des petites bêtes qui se meuvent au
ras du sol!»

**Annexe N.1**

[27] Dieu créa les êtres humains à sa propre ressemblance; il les créa homme et femme.

[28] Puis il les bénit en leur disant: «Ayez des enfants, devenez nombreux, peuplez toute
la terre et dominez-la; soyez les maîtres des poissons dans la mer, des oiseaux dans le ciel
et de tous les animaux qui se meuvent sur la terre.» [29] Et il ajouta: «Sur toute la surface de
la terre je vous donne les plantes produisant des graines et les arbres qui portent des fruits
avec pépins ou noyau. Leurs graines ou leurs fruits vous serviront de nourriture. [30] De même
je donne l'herbe verte comme nourriture à tous les animaux terrestres, à tous les oiseaux, à
toutes les bêtes qui se meuvent au ras du sol, bref à tout ce qui vit.» Et cela se réalisa. [31]
Dieu constata que tout ce qu'il avait fait était vraiment une très bonne chose. Le soir vint, puis
le matin; ce fut la sixième journée.

[21] Ainsi furent achevés le ciel, la terre et tout ce qu'ils contiennent. [2] Dieu, après avoir
achevé son oeuvre, se reposa le septième jour de tout son travail. [3] Il fit de ce septième jour
un jour béni, un jour qui lui est réservé, car il s'y reposa de tout son travail de Créateur. [4]
C'est ainsi que Dieu créa par étapes le ciel et la terre.

Tiré de: **La Bible en français courant**,
Société biblique canadienne, Montréal,
1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation
de la Société biblique canadienne.

# La belle histoire de Noël

**Matthieu 2:1,9-11**

[1] Jésus naquit à Bethléem, localité du pays de Judée, à l'époque où Hérode était roi. Après sa naissance, des savants, spécialistes des étoiles, vinrent de l'Est et arrivèrent à Jérusalem.

[9] Après avoir reçu ces instructions du roi, ils partirent. Ils virent alors l'étoile qu'ils avaient déjà remarquée à l'Est: elle allait devant eux, mais, au moment où elle arriva au-dessus de l'endroit où se trouvait l'enfant, elle s'arrêta. [10] Ils furent remplis d'une très grande joie en la voyant ainsi. [11] Ils entrèrent dans la maison et virent l'enfant avec sa mère, Marie. Ils se mirent à genoux et adorèrent l'enfant; puis ils ouvrirent leurs bagages et lui offrirent des cadeaux: de l'or, de l'encens et de la myrrhe.

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, ● Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

* * * * * *

Pour les chrétiens, Noël est non seulement la célébration de l'anniversaire de Jésus-Christ, mais aussi la fête de la vie humaine: Dieu a tellement d'estime pour l'être humain qu'il a envoyé son Fils sur terre, afin que chacun retrouve un sens à sa vie et évite le péril éternel*.

Tout dans l'existence du Christ a été pensé en fonction du salut du monde. Ainsi, sa naissance est miraculeuse, puisque Marie, sa mère, «se trouva enceinte par la puissance du Saint-Esprit». Jésus étant né pour donner une vie nouvelle à l'homme**, il faut donc que sa propre vie soit supérieure, d'essence divine. C'est ce que confirme l'adoration des mages et des bergers: l'enfant de Bethléem est quelqu'un de spécial, un être dont la destinée transformera le monde.

La suite de la vie terrestre de Jésus est parfaite. Jamais il n'a commis de péché et son existence est entièrement consacrée au service de Dieu. Il n'a qu'un but: réconcilier l'humanité avec son Créateur. Il atteint ce but le jour de sa mort expiatoire. En effet, grâce à la crucifixion du Christ, chaque individu qui met sa confiance dans le Sauveur a enfin le droit d'entrer pour toujours dans la présence de Dieu. La preuve? La résurrection de Jésus, une autre façon pour Dieu de dire «mission accomplie».

Noël est la plus belle histoire du monde pour les chrétiens. C'est l'histoire de la réconciliation éternelle de l'homme avec Dieu, mais également de l'homme avec lui-même, celui-ci ayant trouvé un sens à sa vie ***, grâce au miracle d'un Dieu fait chair.

---

* Jean 3:16
** Jean 1:12-13
*** Luc 15:11-24

**Annexe N.3**

# Jean 1:1-18

[1] Au commencement, lorsque Dieu créa le monde, la Parole existait déjà; celui qui est la Parole était avec Dieu, et était Dieu. [2] Il était donc avec Dieu au commencement. [3] Dieu a fait toutes choses par lui; rien de ce qui existe n'a été fait sans lui. [4] En lui était la vie, et cette vie donnait la lumière aux hommes. [5] La lumière brille dans l'obscurité, et l'obscurité ne l'a pas reçue.

[6] Dieu envoya son messager, un homme appelé Jean*. [7] Il vint comme témoin, pour parler de la lumière. Il vint pour que tous croient grâce à ce qu'il disait. [8] Il n'était pas lui-même la lumière, il était le témoin qui vient pour parler de la lumière. [9] Cette lumière était la seule véritable, celle qui vient dans le monde et qui éclaire tous les hommes.

[10] Celui qui est la Parole était dans le monde. Dieu a fait le monde par lui, et pourtant le monde ne l'a pas reconnu. [11] Il est venu dans son propre pays, mais les siens ne l'ont pas reçu. [12] Cependant, quelques-uns l'ont reçu et ont cru en lui; il leur a donné le droit de devenir enfants de Dieu. [13] Ils ne sont pas devenus enfants de Dieu selon la nature humaine, comme on devient enfant d'un père terrestre; c'est Dieu qui leur a donné une nouvelle vie.

[14] Celui qui est la Parole est devenu un homme et a vécu parmi nous, plein de grâce et de vérité. Nous avons vu sa gloire, la gloire que le Fils unique reçoit de son Père.
[15] Jean a parlé de lui; il s'est écrié:

– C'est de lui que j'ai parlé en disant: «Il vient après moi, mais il est plus grand que moi, car il existait déjà avant moi.»

[16] Nous avons tous reçu notre part des richesses de sa grâce; nous avons reçu une bénédiction après l'autre. [17] Dieu nous a donné la loi par Moïse; mais la grâce et la vérité sont venues par Jésus-Christ. [18] Personne n'a jamais vu Dieu. Mais le Fils unique, qui est Dieu et demeure auprès du Père, l'a fait connaître.

Tiré de: La **Bible en français courant**,
Société biblique canadienne, Montréal,
1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de
la Société biblique canadienne.

* Il est question ici de Jean-Baptiste et non de l'auteur de l'Évangile.

# Jean le disciple bien-aimé au déclin de sa vie

Vous voudriez que je vous parle de Jésus, mais par quel charme puis-je faire passer dans un roseau creux le chant passionné du monde?

Dans tous les aspects du quotidien, Jésus voyait le Père. Il le contemplait dans les nuées et dans l'ombre des nuées qui passent au-dessus de la terre. Il voyait le visage du Père se reflétant dans l'eau des étangs tranquilles, et l'empreinte légère de ses pieds sur le sable. Il fermait souvent les yeux pour rencontrer le Regard divin.

La nuit lui parlait par la voix du Père et dans la solitude, il entendait l'ange du Seigneur l'appeler. Et dans le silence de la nuit, il percevait les murmures du Ciel dans ses songes.

Il se réjouissait souvent avec nous et il nous appelait frères.

Voyez, lui qui fut la première Parole nous appelait frères, nous qui n'étions que des syllabes prononcées hier.

Vous demandez pourquoi je l'appelle «la première Parole».

Écoutez, voici la réponse:

Au commencement, Dieu se déplaça dans l'espace, et de son mouvement incommensurable naquit la terre et avec elle, les saisons.

Puis Dieu se déplaça encore, et la vie surgit, et le désir de vie chercha la grandeur et la profondeur, et il en reçut bien davantage.

Puis Dieu parla, et ses paroles donnèrent l'homme, et l'homme était un esprit engendré par l'Esprit de Dieu.

Et quand Dieu parla ainsi, le Christ fut sa première Parole et cette Parole était parfaite; et quand Jésus de Nazareth vint en ce monde, la première Parole nous fut murmurée, et ce son devint chair et sang.

Jésus, le Consacré, fut la première Parole de Dieu murmurée à l'homme, de la même façon qu'un pommier dans un verger doit bourgeonner et fleurir un jour avant les autres arbres. Dans le verger de Dieu, ce jour-là fut une période infinie.

Nous sommes tous fils et filles du Tout-Puissant, mais le Consacré fut son premier-né incarné en Jésus de Nazareth, et il a marché parmi nous et nous l'avons vu.

Toutes ces choses, je vous le dis, vous pouvez les comprendre non seulement par l'intelligence, mais bien plus par l'esprit. L'intelligence pèse et mesure, mais c'est l'esprit qui atteint le coeur de la vie et en embrasse le secret; et la semence de l'esprit ne meurt pas.

Le vent souffle et s'apaise, la mer se gonfle et se calme, mais le coeur de la vie est une sphère sereine et tranquille, et l'étoile qui brille à l'intérieur y est fixée à jamais.

Tiré de: **Jesus, The Son of Man** de Khalil Gibran, Alfred A. Knopf, New York,1969, pages 131 et 132. (Traduction libre.)

**Annexe N.5**

# Genèse 25:19-34

[19] Voici l'histoire d'Isaac:

Isaac était fils d'Abraham. [20] À l'âge de quarante ans, il avait épousé Rébecca, soeur de Laban et fille de Betouel, un Araméen de Haute-Mésopotamie. [21] Mais Rébecca ne lui donnait pas d'enfant; alors Isaac supplia le Seigneur en faveur de sa femme. Le Seigneur écouta sa prière, et Rébecca devint enceinte. Elle attendait des jumeaux. [22] Or les enfants se donnaient des coups dans le ventre de leur mère. Elle s'écria:

– S'il en est ainsi, à quoi bon être enceinte?

Elle alla consulter le Seigneur. [23] Le Seigneur lui dit:

Il y a deux nations dans ton ventre.
Deux peuples distincts naîtront de toi.
L'un sera plus fort que l'autre.
L'aîné servira le plus jeune.

[24] Lorsque fut arrivé le moment de l'accouchement, il n'y eut plus de doute: Rébecca avait des jumeaux. [25] Le premier qui sortit était roux. Il était couvert de poils, comme d'un manteau, et on l'appela Ésaü. [26] Après lui sortit son frère. Sa main tenait le talon d'Ésaü et on l'appela Jacob. Isaac avait soixante ans à leur naissance.

[27] Les garçons grandirent. Ésaü devint un excellent chasseur qui aimait courir la campagne. Quant à Jacob, c'était un homme tranquille qui restait volontiers sous la tente. [28] Isaac préférait Ésaü, car il appréciait le gibier, tandis que Rébecca préférait Jacob.

[29] Un jour que Jacob préparait un potage, Ésaü revint de la chasse, très fatigué, [30] et lui dit:

– Je n'en peux plus. Laisse-moi vite avaler de ce potage roux. (C'est pourquoi on l'a surnommé Édom, c'est-à-dire le Roux.)

[31] Jacob répondit:

– Cède-moi d'abord tes droits de fils aîné.

[32] Ésaü déclara:

– Je vais mourir de faim. À quoi me serviront mes droits de fils aîné?

[33] Jacob reprit:

– Jure d'abord.

Alors Ésaü jura qu'il lui cédait ses droits de fils aîné [34] et Jacob lui donna du pain et du potage aux lentilles. Ésaü mangea et but, puis s'en alla. Il n'accorda aucune importance à ses droits de fils aîné.

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# L'importance du droit d'aînesse dans l'Ancien Testament

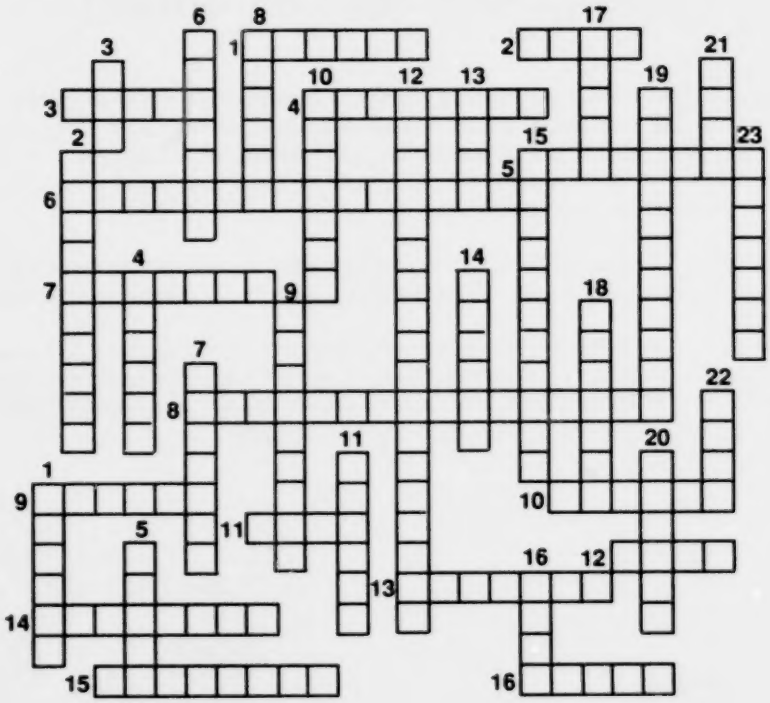
Du temps de l'Ancien Testament, le droit d'aînesse constituait la pierre angulaire de tout un système social et légal par lequel on définissait les droits et les privilèges et réglait les querelles familiales. Cette bénédiction accordait un statut particulier à l'aîné qui était perçu, tout comme les premiers fruits de la saison et le premier-né des troupeaux d'animaux, comme un être sacré appartenant exclusivement à Dieu.

Étant le garant premier de l'avenir de la famille et ainsi du maintien de l'héritage ancestral, le premier-né venait juste après le patriarche dont il serait automatiquement le successeur.

Par son statut, l'aîné était soumis à des obligations, mais il bénéficiait également de droits et de prérogatives. Normalement, il devait hériter d'une portion équivalente au double de celle de ses frères. Le premier-né d'un roi succédait au trône de son père. Le droit d'aînesse était établi formellement par la bénédiction testamentaire du père.

**Annexe N.7**
**Feuille de l'élève**

## L'histoire de Jacob



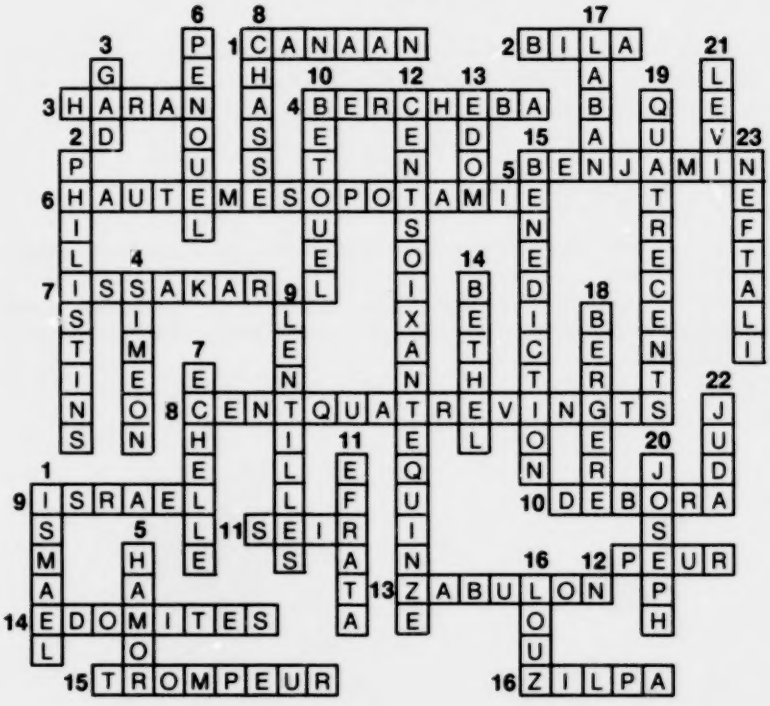
### HORIZONTALEMENT

1. Pays d'Isaac.
2. Servante de Rachel.
3. Ville où demeurait Laban.
4. Le nom de cette ville veut dire «puits du serment».
5. Douzième fils de Jacob.
6. Région d'où venait Rébecca.
7. Neuvième fils de Jacob.
8. Âge d'Isaac à sa mort.
9. Autre nom donné à Jacob.
10. Nourrice de Rébecca.
11. Lieu qu'habita le frère de Jacob.
12. Sentiment éprouvé par Jacob à l'égard de son frère au moment de son retour.
13. Dixième fils de Jacob.
14. Peuple dont le frère de Jacob est l'ancêtre.
15. Trait caractéristique de l'oncle de Jacob.
16. Servante de Léa.

### VERTICALEMENT

1. Fils d'Abraham et Agar.
2. Peuple sur lequel régna Abimélek.
3. Septième fils de Jacob.
4. Deuxième fils de Jacob.
5. Le père de Sichem.
6. Le nom de cette ville veut dire «face à Dieu.»
7. Un des éléments du rêve de Jacob.
8. Activité préférée du frère de Jacob.
9. Prix payé par Jacob pour obtenir le droit d'aînesse.
10. Le père de Rebecca.
11. Autre nom de Bethléem.
12. Âge d'Abraham à sa mort.
13. Autre nom du frère de Jacob.
14. Le nom de cette ville veut dire «maison de Dieu».
15. Ce que Jacob reçut de son père.
16. Autre nom de Rébecca.
17. Le frère de Rachel.
18. Occupation de Rachel.
19. Nombre d'hommes accompagnant le frère de Jacob.
20. Onzième fils de Jacob.
21. Troisième fils de Jacob.
22. Quatrième fils de Jacob.
23. Sixième fils de Jacob.

## L'histoire de Jacob



HORIZONTALEMENT

1. Canaan (31:19)
2. Bila (29:29)
3. Haran (27:43)
4. Berchéba (26:33)
5. Benjamin (35:18)
6. Haute-Mésopotamie (25:20)
7. Issakar (30:18)
8. Cent quatre-vingts (35:28)
9. Israël (32:29;35:10)
10. Débora (35:8)
11. Séir (36:8)
12. Peur (32:8)
13. Zabulon (30:20)
14. Édomites (36:43)
15. Trompeur (29:23;30:35;31:7)
16. Zilpa (29:24)

VERTICALEMENT

1. Ismaël (25:9)
2. Philistins (26:8)
3. Gad (30:11)
4. Siméon (29:33)
5. Hamor (34:2)
6. Penouel (32:31)
7. Échelle (28:12)
8. Chasse (25:27)
9. Lentilles (25:34)
10. Betouel (25:20)
11. Efrata (35:19)
12. Cent soixante-quinze (25:7)
13. Édom (36:1)
14. Béthel (28:19)
15. Bénédiction (27:27)
16. Louz (35:6)
17. Laban (25:19)
18. Bergère (29:9)
19. Quatre cents (33:1)
20. Joseph (30:24)
21. Lévi (29:34)
22. Juda (29:35)
23. Neftali (30:8)

**Annexe N.9**

# La bénédiction paternelle

Il n'y a pas longtemps au Canada français, la coutume voulait que, très tôt le matin du jour de l'An, le père bénisse sa famille. Cette bénédiction, il ne pouvait l'accorder qu'à la requête d'un de ses enfants, généralement le fils aîné. Celui-ci demandait, de la part de tous ses frères et soeurs:

– Papa, voulez-vous nous donner votre bénédiction?

Alors tous se mettaient à genoux devant lui (la mère s'agenouillait ou restait à l'écart) et il prononçait une formule de bénédiction dans laquelle il priait Dieu d'accorder à ses descendants la nourriture, la santé et le bonheur tout au long de la nouvelle année. Il accompagnait cette prière et ses propres voeux d'un signe de croix au-dessus de leurs têtes et chacun se signait à ce moment.

Après la bénédiction paternelle, s'offraient les souhaits de bonne année: bonheur, chance, bonne entente, santé, prospérité. Ces voeux étaient bien sûr adaptés à leurs destinataires.

Puis tous se mettaient en route pour l'église. Après la célébration de sa foi et les souhaits aux connaissances et amis, la famille se rendait chez les grands-parents. À l'occasion de cette visite, le père recevait à son tour la bénédiction de son propre père. Les uns après les autres, oncles, tantes, cousins, cousines arrivaient dans la maison ancestrale pour le repas traditionnel du Nouvel An qui revêtait une grande importance, puisqu'il symbolisait le partage dans l'union et l'abondance. Finalement, on se séparait après avoir bien chanté et dansé.

* * * * *

*Un jeune garçon décrit son jour de l'An en 1960*[*].

En ce matin du 1er de l'an, je me rends à l'église pour la messe de sept heures trente. Il fait beau, le soleil vient à peine de se lever, la température est très froide et la neige crisse sous mes pas. Tout en marchant, je pense à ce qui s'est passé une demi-heure plus tôt. En me levant j'ai demandé à mon père de me donner sa bénédiction, celle que le père donne à ses enfants le jour de l'An. Étant l'aîné de la famille, c'est à moi de demander à mon père de nous bénir, ma soeur et moi. Dès que nous sommes agenouillés devant mon père, celui-ci d'un geste tremblant et la voix remplie d'émotion, fait le signe de la croix sur nos têtes en demandant à Dieu de nous donner la santé et le bonheur pour l'année qui vient. Au retour de la messe, nous nous préparons à rendre visite à mes grands-parents maternels. Ceux-ci nous attendent pour le repas du midi. En entrant dans la maison, une atmosphère de fête nous enveloppe. C'est vraiment le jour de l'An. Déjà, plusieurs de mes oncles, tantes, cousins et cousines sont arrivés. Je souhaite une bonne année à mon grand-père et à ma grand-mère ainsi qu'à tous ceux qui sont là. Un fumet vient de la cuisine. Ma grand-mère met la main aux derniers préparatifs du repas. Imaginez un peu le menu: dinde farcie, tour-tières, jambon, porc frais, patates pilées, carottes au beurre, toute sorte de marinades et, comme dessert, des tartes aux pommes, la bûche traditionnelle, des gâteaux aux fruits, de la crème-glacée et pour avaler tout ça, un bon grand verre de lait frais. Après avoir mangé un si copieux repas, rien n'est mieux que la musique, le chant et la danse. Mon oncle Noël prend son accordéon et commence à jouer un *reel*, suivi de la chanson annuelle de mon oncle Robert, «Prendre un verre de bière mon minou». Tout le monde fait son petit numéro, même les plus jeunes.

Mais, déjà, il faut partir car pour le repas du soir, c'est chez mes grands-parents paternels que nous irons. Mon père n'ayant pas de voiture, c'est à pied que nous allons d'une maison à l'autre. Un bon trente minutes de marche par un froid sibérien. Heureusement, en chemin il y a l'église. Nous nous arrêtons pour nous réchauffer et pour voir la crèche. Après avoir déposé des cents dans la tirelire que tient un petit ange en plâtre, nous reprenons le chemin vers notre destination. Arrivés chez les parents de mon père, c'est le bonheur total; on crie, on chante, on danse, on joue aux cartes, on mange.

Le jour de l'An n'est pas une journée comme les autres. Le fait de se donner la main et de dire: «Je te souhaite une bonne année» pour moi cela veut dire: «J'oublie le passé, soyons amis.»

[*] Le ministère de l'Éducation aimerait remercier Pierre Hébert de Ste-Anne de Bellevue pour sa contribution à ce texte.

**Annexe N.10**

# Genèse 27:1-45

1 Isaac était devenu vieux. Sa vue avait tellement baissé qu'il n'y voyait plus. Il appela
son fils aîné:

– Ésaü!

– Oui, répondit-il, je t'écoute.

2 Isaac reprit:

– Tu le vois, je suis vieux et je ne sais pas combien de temps j'ai encore à vivre. 3 Prends
ton arc et tes flèches et va à la chasse. Tu me ramèneras du gibier, 4 tu me prépareras un
de ces plats appétissants, comme je les aime, et tu me l'apporteras. J'en mangerai, puis je
te donnerai ma bénédiction avant de mourir.

5 Or Rébecca écoutait pendant qu'Isaac parlait à Ésaü. Dès que celui-ci fut parti dans la
campagne afin d'en rapporter du gibier, 6 Rébecca dit à son fils Jacob:

– J'ai entendu ton père dire à Ésaü: 7 «Apporte-moi du gibier et prépare-moi un plat appétis-
sant. Quand j'en aurai mangé, je te donnerai ma bénédiction devant le Seigneur avant de
mourir». 8 Maintenant, mon fils, écoute-moi bien et fais ce que je te recommande. 9 Va au
troupeau et rapporte-moi deux beaux chevreaux. Je préparerai pour ton père un de ces plats
appétissants, comme il les aime. 10 Tu le porteras à ton père pour qu'il en mange et qu'il te
donne sa bénédiction avant de mourir.

11 Jacob répondit à sa mère:

– Ésaü est couvert de poils, mais pas moi. 12 Si mon père me touche, il découvrira que je le
trompe et j'attirerai sur moi non pas sa bénédiction mais sa malédiction.

13 Sa mère répliqua:

– Je prends sur moi cette malédiction, mon fils. De toute façon, écoute-moi et va me cher-
cher ces chevreaux.

14 Jacob alla les chercher et les apporta à sa mère. Elle en fit un de ces plats appétis-
sants qu'Isaac aimait. 15 Ensuite elle prit des vêtements de son fils aîné, les plus beaux qu'elle
avait à la maison, et en habilla Jacob. 16 Avec la peau des chevreaux elle lui recouvrit les bras
et la partie lisse du cou 17 et elle lui mit entre les mains le plat appétissant et le pain qu'elle
avait préparés. 18 Il alla trouver son père et lui dit:

– Mon père!
– Je t'écoute, mon fils, dit-il; mais dis-moi qui tu es.

19 Jacob reprit:

– Je suis Ésaü, ton fils aîné. J'ai fait ce que tu m'as demandé. Viens donc t'asseoir pour
manger de mon gibier; ensuite tu me donneras ta bénédiction.

– 20 Comment as-tu trouvé si vite du gibier, mon fils? demanda Isaac.

Il répondit:

– Le Seigneur ton Dieu l'a mis sur mon chemin.

[21] Isaac dit à Jacob:

– Approche-toi. Je veux te toucher, mon fils, pour m'assurer que tu es bien mon fils Ésaü.

[22] Jacob s'approcha de son père; Isaac le toucha et dit:

– La voix est celle de Jacob, mais les bras sont ceux d'Ésaü.

[23] Il ne reconnut pas Jacob, parce que ses bras étaient couverts de poils comme les bras d'Ésaü. Mais avant de lui donner sa bénédiction, [24] il lui demanda encore:

– Tu es bien mon fils Ésaü?

– Oui, répondit Jacob.

[25] Isaac reprit:

– Sers-moi, mon fils, pour que je mange de ton gibier et que je te donne ma bénédiction.

Jacob servit son père, qui mangea, et il lui offrit du vin, qu'il but. [26] Ensuite Isaac lui dit:

– Approche-toi et embrasse-moi, mon fils!

[27] Jacob s'approcha donc et l'embrassa. Isaac sentit l'odeur de ses vêtements et lui donna sa bénédiction:

– Vraiment, dit-il, l'odeur de mon fils est comme celle d'un champ que Dieu a béni. [28] Que Dieu te donne la rosée qui tombe du ciel, les riches produits de la terre, du blé et du vin en abondance. [29] Que des nations soient à ton service, que des peuples se prosternent devant toi. Sois le maître de tes frères, qu'ils s'inclinent devant toi! Maudit soit celui qui te maudira, béni soit celui qui te bénira!

[30] Lorsque Isaac eut achevé la bénédiction qu'il donnait à Jacob, celui-ci sortit. Il avait à peine quitté son père qu'Ésaü revint de la chasse. [31] Il prépara lui aussi un plat appétissant, l'apporta à son père et lui dit:

– Installe-toi, père, pour manger du gibier que je t'ai rapporté; ensuite tu me donneras ta bénédiction.

[32] – Qui es-tu? demanda Isaac.

– Je suis Ésaü, ton fils aîné, répondit-il.

[33] Dans son émotion Isaac se mit à trembler de tous ses membres et demanda:

– Mais alors, qui est celui qui a chassé du gibier, me l'a apporté et m'a fait manger de tout avant ton arrivée? C'est à lui que j'ai donné ma bénédiction, et elle lui restera acquise.

[34] Quand Ésaü entendit les paroles de son père, son coeur déborda d'amertume et il se mit à pousser de grands cris. Il supplia son père:

– Donne-moi aussi une bénédiction, père!

**Annexe N.10**

[35] Isaac répondit:

– Ton frère est venu et m'a trompé. Il a emporté la bénédiction qui te revenait.

[36] Ésaü déclara:

– Il porte bien son nom de Jacob, «celui qui dupe», puisqu'il m'a dupé deux fois! Il s'est emparé de mes droits de fils aîné et maintenant voilà qu'il s'empare de la bénédiction qui me revenait!

Ésaü ajouta:

– Ne te reste-t-il pas une bénédiction pour moi?

[37] Isaac lui répondit:

– J'ai fait de lui ton maître et je lui ai donné tous ses frères pour serviteurs. Je lui ai accordé le blé et le vin. Je ne peux rien faire pour toi, mon fils!

[38] Ésaü insista:

- N'as-tu qu'une seule bénédiction? Bénis-moi aussi, mon père!

Et il ne put retenir ses larmes. [39] Son père lui dit: «Loin des terres fertiles sera ta demeure, loin de la rosée qui descend du ciel. [40] Tu vivras grâce à ton épée, et tu serviras ton frère. Mais tu te libéreras, tu briseras le joug qu'il t'aura imposé et tu le rejetteras de ton cou.»

[41] Ésaü en voulut à Jacob d'avoir reçu la bénédiction de leur père. Il se dit: «Mon père va bientôt mourir. Ce jour-là, je tuerai Jacob». [42] Quand Rébecca apprit les intentions de son fils, elle fit appeler Jacob et lui dit:

– Attention, ton frère Ésaü veut se venger de toi en te tuant. [43] Maintenant, écoute-moi bien, mon fils! Pars d'ici, fuis chez mon frère Laban, à Haran. [44] Tu resteras chez lui quelque temps, jusqu'à ce que ton frère se calme, [45] que sa colère se détourne de toi et qu'il oublie ce que tu as fait. Alors je t'enverrai chercher là-bas. Je ne veux pas vous perdre tous les deux le même jour.

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, ● Société biblique française. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# Ce que votre cerveau fait la nuit

*D'où viennent les rêves? À quoi servent-ils?*
*La science, petit à petit, perce l'énigme...*

Combien de temps durent vos rêves? Une seconde? Une heure? De 10 à 40 minutes, disent les spécialistes. Mais vous ne rêvez jamais? Impossible: c'est que vous oubliez... Si vous dormez huit heures par nuit, vous en passez deux environ à rêver. À 75 ans, vous aurez passé six années de votre vie en état de rêve!

Dans de nombreux hôpitaux et universités à travers le monde, des savants cherchent encore la «clé des songes». Et l'aura de mystère se dissipe peu à peu. Nous savons maintenant, par exemple, qu'environ cinq rêves sur sept comportent des éléments désagréables, sans être des cauchemars, et que les hommes ont des rêves généralement plus désagréables que les femmes.

«Les hommes éprouvent plus d'anxiété et plus de sentiments agressifs dans leurs rêves et les thèmes du succès et de l'échec y sont plus présents que chez les femmes», dit le docteur Joseph De Koninck, du Laboratoire d'étude du sommeil et des rêves de l'Université d'Ottawa, une sommité en la matière. «Par contre, de récentes enquêtes auprès de mères qui travaillent à l'extérieur du foyer montrent que leurs rêves sont plus déplaisants – plus semblables aux rêves des hommes – que ceux des femmes au foyer. Ceci est probablement dû au stress des femmes qui mènent de front carrière et maternité.»

Mais plusieurs questions fondamentales restent sans réponse. «Nous n'avons pas encore réussi à identifier la fonction du rêve», dit le docteur R.T. Pivik, du service de psychiatrie de l'Hôpital général d'Ottawa. «Nous savons que son interprétation est utile en psychanalyse ou encore que le rêve semble jouer un rôle dans le processus d'apprentissage, mais ces données sont incomplètes. L'étude du rêve progresse très lentement.»

Bien que les rêves puissent apparaître tout au long de la nuit, ceux qui retiennent le plus l'attention des chercheurs se déroulent au cours des phases de sommeil dit «paradoxal», détectables à l'aide d'électro-encéphalogrammes. Lorsqu'on rêve en sommeil paradoxal, l'oeil se met à bouger rapidement, suivant les images créées par le cerveau, comme si un film était projeté sur la surface intérieure de la paupière. Ces phases apparaissent quatre ou cinq fois par nuit. La première dure environ 10 minutes, puis elles se rallongent progressivement pour atteindre une durée maximale de 30 à 40 minutes. Les rêves les plus longs apparaissent juste avant l'éveil: c'est habituellement de ceux-là qu'on se souvient.

Des recherches récentes ont fourni des indices fascinants sur le sommeil paradoxal. Ainsi, le Docteur De Koninck a mené une étude auprès d'étudiants anglophones qui suivaient un cours de six semaines d'immersion en français. «Les sujets qui apprenaient le plus vite ont signalé la présence de mots et de phrases françaises dans leurs rêves avant les autres. Et leurs rêves comportaient plus souvent de la communication verbale. Ces résultats suggèrent que les rêves ont un rôle à jouer dans l'apprentissage, ce qui expliquerait pourquoi les jeunes enfants ont un pourcentage si élevé de sommeil paradoxal.»

**Annexe N.11**

Plusieurs types de rêves sont communs et même «universels», comme celui de tomber dans le vide ou de courir sur place sans pouvoir avancer, d'être nu sur une place publique ou encore de voler. Ce dernier rêve est particulièrement intéressant, dit le docteur De Koninck, car c'est souvent lorsqu'on rêve de voler qu'on devient conscient de rêver sans pour autant se réveiller: «Le rêve lucide représente vraiment la nouvelle frontière des recherches, et nous obligera peut-être à réévaluer la ligne de démarcation entre la conscience et l'inconscience. Nos études démontrent que les gens peuvent apprendre à exercer un certain contrôle sur le contenu de leurs rêves. Sans quitter le sommeil. Certains sujets arrivent même à communiquer avec le chercheur au cours d'un rêve lucide en utilisant un code établi à l'avance – bouger les yeux trois fois vers la gauche, par exemple!»

Le vieux dicton selon lequel «la nuit porte conseil» semble avoir un fondement dans la réalité. Selon le docteur De Koninck, l'individu préoccupé par un problème peut très bien être éclairé par ses rêves: le cerveau a alors accès à un vaste champ d'associations d'idées, d'où peuvent jaillir des concepts originaux. Au siècle dernier, le chimiste allemand Friedrich Kekulé, qui essayait depuis longtemps de découvrir la structure moléculaire de la benzine, rêva d'un serpent qui tenait sa queue dans sa bouche. C'est ainsi qu'il eut l'idée de «l'anneau» de benzine – découverte d'une importance capitale pour la chimie organique. De la même manière, le père de la machine à coudre, l'Américain Elias Howe, raconta qu'un rêve lui avait permis de surmonter les derniers obstacles à la mise au point de son invention.

Mais il arrive que la machine à rêves se détraque. C'est ce qui se passe dans le cas des «terreurs nocturnes». Chez les enfants, il s'agit d'une composante normale du développement qui disparaît vers l'âge de cinq ou six ans. Mais lorsque ces terreurs apparaissent de façon trop fréquente chez l'adulte, elles peuvent nécessiter des soins psychiatriques. Heureusement, le phénomène est plutôt rare. Depuis six ans qu'il effectue des recherches sur le sommeil à l'hôpital Royal Victoria de Montréal, le docteur John Walsh en a relevé seulement trois cas.

«Les terreurs nocturnes sont beaucoup plus intenses et bouleversantes que le simple cauchemar que nous connaissons tous, explique-t-il. Après un rêve dont il se souvient quelquefois, le sujet se réveille brusquement sous l'effet d'une grande terreur, qui peut entraîner des hallucinations pendant plusieurs minutes – contrairement au cauchemar, dont l'effet se dissipe immédiatement au réveil. Parfois, c'est un traumatisme qui est à la base du phénomène, comme dans le cas d'un soldat qui a fait la guerre. On peut soigner ces sujets au Valium: ça n'empêche pas de rêver, mais ça bloque les terreurs.»

Les rêves permettent-ils vraiment de prédire l'avenir? «Il semble difficile de nier l'authenticité de certains rêves prémonitoires, répond le docteur De Koninck, mais la question n'a pas été étudiée avec la même rigueur scientifique que d'autres aspects du rêve.» Le docteur Pivik est plus sceptique: «Nous n'avons aucune raison de croire qu'une personne soit plus apte à prédire l'avenir au cours d'un rêve que pendant l'éveil.»

Les librairies regorgent de livres sur les rêves. Leur qualité, hélas, laisse souvent à désirer. «Certains sont excellents, reconnaît le docteur De Koninck, mais les ouvrages que je qualifierais de sérieux sont relativement rares. Il faut à tout prix éviter les livres qui proposent des recettes ou des clés d'interprétation faciles.» À moins d'être psychologue qualifié, personne ne peut interpréter vos rêves à votre place.

Mais vous devez d'abord vous en souvenir! Il existe diverses techniques pour améliorer votre rappel. Par exemple, en vous couchant le soir, dites-vous que vous allez rêver et que, de plus, vous allez vous souvenir de vos rêves. (Cette méthode classique a fait ses preuves, même si elle paraît simpliste.) En vous éveillant le matin, restez couché pendant quelques moments sans ouvrir les yeux et efforcez-vous de vous souvenir de ce que vous avez rêvé. Puis notez immédiatement sur une feuille tout ce que vous pouvez vous rappeler de votre rêve: le lieu, l'action, les personnages, l'ambiance, les sentiments que vous avez éprouvés. Après quelque temps, vous verrez sans doute qu'il vous sera plus facile de vous souvenir de vos rêves.

«Se rappeler de ses rêves et y réfléchir demande un effort, dit le docteur De Koninck, mais on aboutit habituellement à une meilleure connaissance de soi. Et ça, c'est certainement bénéfique.»

Article de Robert Fontaine, tiré de la revue **L'actualité**, décembre 1988, vol. 14, n° 6, pages 133 et 134.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **L'actualité**.

---

---

**Annexe N.12**

# Les rêves dans la Bible

Idées qui se présentent durant le sommeil; elles peuvent se classer de la façon suivante: I. Rêves sans importance spirituelle (Job 20:8; Ps. 73:20; És. 29:8). 2. Rêves que Dieu emploie selon son dessein. En les suscitant, Dieu travaille selon les lois de la pensée, et peut se servir de causes secondaires. Ces rêves-là ont pour but d'influencer la vie spirituelle des individus. Le songe d'un Madianite déprima l'ennemi, et encouragea Gédéon qui, providentiellement, en eut connaissance (Jug. 7:13). Le rêve de la femme de Pilate est aussi frappant (Mt. 27:19). À l'époque moderne, des rêves providentiels ont souvent été accordés. John Newton, inquiet du salut de son âme, fit un rêve qui lui révéla le chemin du salut.

Lorsque la révélation était encore incomplète, Dieu a parfois octroyé en songe des directions ou des messages prophétiques à ses enfants. Ces songes paraissent avoir eu les marques de leur divine origine. Dieu parla de cette manière à Abimélec (Gn. 20:3); à Jacob (28:12; 31:10); à Laban (31:24); à Joseph (37:5,9,10,20); à l'échanson et au panetier du Pharaon (40:5); à Pharaon (41:7,15,25,26); à Salomon (1R. 3:5), à Nébucadnetsar (Dan. 2:1,4,36; 4:1,2), à Daniel (7:1), à Joseph, fiancé de Marie (Mt. 1:20), aux mages (2:12). Le pouvoir d'interpréter avec précision les rêves prophétiques fut accordé à certains privilégiés: à Joseph (Gn. 41:16), à Daniel (Dan. 2:25-28,47). Les rêves contenant des révélations étaient soumis à des tests qui décelaient leur nature. Si ces rêves étaient immoraux, on les déclarait faux; quiconque cherchait au moyen des songes à détourner Israël du culte de l'Éternel, devait être mis à mort (Dt. 13:1-5; Cf. Jr. 23:25-32; 29:8; Zach. 10:2). Les Égyptiens, les Assyriens, les Babyloniens attribuaient aux rêves une très grande importance. Il y avait des interprètes professionnels (Gn. 41:8; Dan. 2:2,7) et l'on a retrouvé des sortes de manuels qui donnaient la clé des songes.

Tiré de: **Nouveau Dictionnaire Biblique**,
éditions Emmaüs, Suisse, 1983,
pages 717 et 718.
Reproduit avec l'aimable autorisation des
éditions Emmaüs.

# Jacob — Israël

Dans des temps plus anciens, la tribu ou la nation revêtait beaucoup plus d'importance qu'à notre époque. Il n'y était pas question d'individualisme. Ainsi le sort d'une personne comptait pour très peu en regard de celui de sa race. Aussi, n'est-il pas étonnant qu'individu et nation aient été si étroitement liés qu'on en arrive à confondre leur destin.

Dans la Bible, Jacob, Ésaü et Laban représentent respectivement les nations d'Israël, d'Édom et d'Haran. Quel parallèle peut-on faire entre l'histoire de Jacob et celle d'Israël (Genèse 25-36)?

| HISTOIRE D'ISRAËL | HISTOIRE DE JACOB |
|---|---|
| 1. Édom et Israël étaient des peuples frères qui luttaient l'un contre l'autre. Édom a gagné une bataille contre Israël. | 1. |
| 2. Israël a acquis a suprématie sur Édom, surtout au temps de David. | 2. |
| 3. C'est pendant la période patriarcale qu'ont été choisis les chefs des tribus d'Israël. | 3. |
| 4. La famille israélite de Dina est déshonorée par la ville cananéenne de Sichem. Elle est par la suite cruellement vengée par les tribus de Siméon et de Lévi. Les autres tribus d'Israël réprouvent Siméon et Lévi en les abandonnant à la destruction. | 4. |

**Annexe N.14**
**Feuille de l'enseignant**

# Jacob — Israël

Dans des temps plus anciens, la tribu ou la nation revêtait beaucoup plus d'importance qu'à notre époque. Il n'y était pas question d'individualisme. Ainsi le sort d'une personne comptait pour très peu en regard de celui de sa race. Aussi, n'est-il pas étonnant qu'individu et nation aient été si étroitement liés qu'on en arrive à confrondre leur destin.

Dans la Bible, Jacob, Ésaü et Laban représentent respectivement les nations d'Israël, d'Édom et d'Haran. Quel parallèle peut-on faire entre l'histoire de Jacob et celle d'Israël (Genèse 25-36)?

| HISTOIRE D'ISRAËL | HISTOIRE DE JACOB |
|---|---|
| 1. Édom et Israël étaient des peuples frères qui luttaient l'un contre l'autre. Édom a gagné une bataille contre Israël. | 1. Naissance d'Ésaü et Jacob (Genèse 25:19-26). |
| 2. Israël a acquis a suprématie sur Édom, surtout au temps de David. | 2. Droit d'aînesse et bénédiction orale (Genèse 25:26-34; 26). |
| 3. C'est pendant la période patriarcale qu'ont été choisis les chefs des tribus d'Israël. | 3. Le fils de Jacob (Genèse 29:31-35; 30:1-24). |
| 4. La famille israélite de Dina est déshonorée par la ville canaréenne de Sichem. Elle est par la suite cruellement vengée par les tribus de Siméon et de Lévi. Les autres tribus d'Israël réprouvent Siméon et Lévi en les abandonnant à la destruction. | 4. Séduction de Dina, fille de Jacob. (Genèse 34). |

# David

Très tôt, on appela David le chantre agréable d'Israël (II S. 23:1). La tradition hébraïque ancienne a attribué à ce roi la composition de soixante-treize psaumes; ceux-ci indiquent expressément et de façon indirecte aussi, qu'il en est l'auteur.

Les livres historiques rapportent l'amour de David pour la musique; il jouait fort bien de la cithare (I S. 16:18-23; II S. 6:5); il organisa le service de louanges pour le sanctuaire (I Chr. 6:16; 16:7,41,42; 25:1). Il composa une élégie sur Saül et Jonathan, sur Abner; il fit un chant de délivrance, et un ultime cantique (II S. 1:17-27; 3:33-34; 22:1-51; 23:1-7). Son activité musicale est mentionnée par Amos (6:5), Esdras (3:10), Néhémie (12:24,36,45,46) et par le fils de Sirach (Ecclq. 47:8,9). Cette prédilection de David correspondait au goût de son époque: les Hébreux, comme les Égyptiens et les Babyloniens (Nb. 21:17; Jug. 5), cultivaient la poésie et la musique.

Les souscriptions des psaumes attribués à David indiquent assez souvent dans quelles circonstances de sa vie ils ont été composés. Le Ps. 59, et peut-être le 7, se situent à l'époque du séjour de David à la cour de Saül; les Ps. 34; 54; 56; 57; 63; 142, au temps où il était fugitif; les Ps. 3; 18; 30; 51 et 60, aux années de sa royauté.

David, à un certain moment, commit de grands péchés: ses seules circonstances atténuantes sont sa profonde repentance et la période encore primitive et peu éclairée au point de vue religieux dans laquelle il vécut. Mais, en général, sa fidélité à l'Éternel fut telle qu'on l'a appelé «l'homme selon le coeur de Dieu» (I S. 13:14). L'Écriture déclare même qu'il fit toujours ce qui était droit aux yeux de l'Éternel, «sauf dans l'affaire d'Urie, le Héthien» (1 R. 15:5). Ayant servi au dessein de Dieu au sein de sa génération, il s'endormit (Act. 13:36).

On ne peut surestimer son influence au sein de l'humanité. Ce fut lui, plutôt que Saül, qui instaura la monarchie en Israël. Son influence spirituelle se perpétue par ses psaumes, que la chrétienté tout entière répète, siècle après siècle. Il fut un chaînon important dans l'ascendance de Celui qui est à la fois le fils de David et son Seigneur (Mt. 22:41-45).

Tiré de: **Nouveau Dictionnaire Biblique**, éditions Emmaüs, Suisse, 1983, page 175. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Emmaüs.

**Annexe N.16**

# Les miracles de Jésus

**Une nouvelle définition**

On définit souvent les miracles, particulièrement ceux de Jésus, comme des interventions extraordinaires, défiant les lois de la nature. Deviner le coeur humain, redonner la vue, multiplier des pains sont sans doute des actions hors du commun quand on les considère dans leur manifestation, mais non lorsqu'on les regarde dans leur finalité. Derrière chaque miracle de Dieu se cache un but spirituel et naturel, et les prodiges de Jésus suivent cette règle.

Ainsi, les miracles accomplis par Jésus ont un double but: prouver qu'il est l'Envoyé de Dieu et rétablir l'équilibre dans la vie des gens auprès desquels il est appelé. C'est ce qu'annonce Ésaïe huit siècles auparavant (61:1-2a). Cette prophétie concernant le Messie, Jésus se l'attribue lorsqu'il la lit à la synagogue de Nazareth (Luc 4:18-19). Il trace de cette façon les grandes lignes de son ministère public: apporter la Bonne Nouvelle aux pauvres, proclamer la délivrance aux captifs et le don de la vue aux aveugles, libérer les opprimés et annoncer une année de grâce du Seigneur. Il proclame donc que des interventions miraculeuses, tant sur le plan physique que spirituel, accompagneront sa prédication de l'Évangile.

À la lumière de cette proclamation de Jésus, les miracles, loin d'aller à l'encontre de la nature, servent plutôt à la restaurer. Pour l'Envoyé de Dieu, l'«antinaturel» c'est l'hypocrisie, la méchanceté, la captivité de l'âme; la cécité, la lèpre, la mort du corps; le déchaînement des éléments et la rareté des ressources terrestres. Jésus vient mettre de l'ordre dans ces choses. Il désire libérer, rétablir et équilibrer. Il cherche à recréer l'harmonie du début où la nature était l'alliée de l'humanité. Dans ce sens, les miracles de Jésus ne s'écartent pas de la normale.

Évidemment, ce bref regard sur les miracles de Jésus n'explique pas la façon dont ils se produisent. Marcher sur l'eau, dessécher un figuier ou ressusciter des morts ne s'avèrent pas des pratiques habituelles, bien au contraire, mais elles n'en demeurent pas moins possibles de la part de l'Envoyé de Dieu. Selon la Bible, le visible n'est pas le seul critère pouvant établir l'existence d'une chose. Aujourd'hui nous demandons à la science et à la logique de tout prouver, faute de quoi l'inexplicable nous trouve fermés, voire rebelles. Pourtant, même si nous ne comprenons pas entièrement plusieurs phénomènes physiques, par exemple la transformation de la nourriture en sang dans notre corps ou la loi de la gravité, nous les acceptons comme des faits irrécusables. Ne pas comprendre le fonctionnement d'une chose n'en anéantit pas pour autant l'effet. Ne pas comprendre les miracles ne prouve pas leur inexistence.

**Quatre sortes de miracles**

On peut classer les interventions miraculeuses de Jésus de quatre façons.

1. **Les exorcismes.** Au commandement de Jésus, les mauvais esprits ou démons sortent des gens.

2. **Les guérisons.** Jésus redonne la santé à des gens souffrant de divers maux comme la fièvre, la paralysie, la surdité ou la lèpre (nom général, à cette époque, pour toute une gamme de maladies de la peau).

3. **Les résurrections.** Jésus redonne la vie à des morts.

4. **Actions sur la nature.** Jésus démontre un pouvoir sur les éléments et les ressources naturelles.

**Miracles refusés**

Les miracles de Jésus répondent toujours à un besoin; ils n'ont rien à voir avec des tours de magie ou des gestes gratuits. Jésus ne recherche pas l'admiration de la foule, mais sa foi. Sa mission consiste à transmettre des preuves de l'intérêt de Dieu pour l'humanité, non à distraire des intellectuels désabusés. C'est pour ces raisons qu'il n'acquiesce pas aux demandes des scribes et des pharisiens (Matthieu 12:38-45; 16:1-4) ni à celles du diable (Matthieu 4:1-11).

Annexe N.17

# Les miracles de Jésus selon les Évangiles synoptiques

| | Matthieu | Marc | Luc |
|---|---|---|---|
| Guérison d'un démoniaque dans la synagogue | — | 1:21-28 | 4:31-37 |
| Guérison d'un sourd-muet | — | 7:31-37 | — |
| Guérison d'un aveugle à Bethsaïda | — | 8:22-26 | — |
| Résurrection du fils d'une veuve | — | — | 7:11-17 |
| Guérison d'une infirme le jour du sabbat | — | — | 13:10-17 |
| Guérison d'un hydropique | — | — | 14:1-4 |
| Guérison de dix lépreux | — | — | 17:11-19 |
| Guérison d'un lépreux | 8:1-4 | 1:40-45 | 5:12-16 |
| Guérison du serviteur d'un officier romain | 8:5-13 | — | 7:1-10 |
| Guérison de la belle-mère de Pierre | 8:14-15 | 1:29-31 | 4:38-39 |
| Guérison de nombreux malades en un soir | 8:16-17 | 1:32-34 | 4:40-41 |
| La tempête apaisée | 8:23-27 | 4:35-41 | 8:22-25 |
| Le possédé de Géraza (Gadara) | 8:28-34 | 5:1-20 | 8:26-39 |
| Guérison d'un paralytique | 9:1-8 | 2:1-12 | 5:17-26 |
| Guérison d'une femme et résurrection de la fille de Jaïrus | 9:18-26 | 5:21-43 | 8:40-56 |
| Guérison de deux aveugles | 9:27-31 | — | — |

| | Matthieu | Marc | Luc |
|---|---|---|---|
| Guérison d'un démoniaque muet | 9:32-34 | — | — |
| Guérison d'un homme à la main sèche | 12:9-13 | 3:1-6 | 6:6-11 |
| Guérison d'un démoniaque | 12:22 | — | 11:14 |
| Première multiplication des pains | 14:13-21 | 6:30-44 | 9:10-17 |
| Jésus marche sur les eaux | 14:22-33 | 6:45-52 | — |
| Guérison de la fille de la Cananéenne (Syrophénicienne) | 15:21-28 | 7:24-30 | — |
| Guérisons dans la Décapole | 15:29-31 | 7:31-37 | — |
| Deuxième multiplication des pains | 15:32-39 | 8:1-9 | — |
| Guérison d'un garçon épileptique | 17:14-21 | 9:14-29 | 9:37-43 |
| Guérison d'aveugles à Jéricho | 20:29-34 | 10:46-52 | 18:35-43 |
| Le figuier maudit | 21:18-22 | — | — |

**Annexe N.18**
**Feuilles de l'élève**

# Les sept signes

Les quatre évangélistes présentent Jésus sous des aspects différents: chez Matthieu se profile le roi; chez Marc, le serviteur; Luc dépeint le Fils de l'homme tandis que Jean trace le portrait du Fils de Dieu.

Dans le quatrième Évangile, les miracles du charpentier de Nazareth sont donc perçus comme des **signes** ou des **preuves** de sa divinité. Ce sont eux qui attestent que Jésus est l'incarnation de la Parole créatrice (1:14-15).

| Signe | Résumé des événements | Questions et réactions |
|---|---|---|
| **Jean 2:1-11** | | |
| **Jean 4:46-54** | | |
| **Jean 5:2-9** | | |

| Signe | Résumé des événements | Questions et réactions |
|---|---|---|
| Jean 6:1-13 | | |
| Jean 6:16-22 | | |
| Jean 9:1-11 | | |
| Jean 11:1-44 | | |

**Annexe N.19**
**Feuilles de l'enseignant**

# Les sept signes

Les quatre évangélistes présentent Jésus sous des aspects différents: chez Matthieu se profile le roi; chez Marc, le serviteur; Luc dépeint le Fils de l'homme tandis que Jean trace le portrait du Fils de Dieu.

Dans le quatrième Évangile, les miracles du charpentier de Nazareth sont donc perçus comme des **signes** ou des **preuves** de sa divinité. Ce sont eux qui attestent que Jésus est l'incarnation de la Parole créatrice (1:14-15).

| Signe | Résumé des événements | Questions et réactions |
|---|---|---|
| **Jean 2:1-11**<br>Transformation de l'eau en vin | On manque de vin à l'occasion d'un mariage à Cana, en Galilée. Présent à ces noces, Jésus transforme en vin l'eau contenue dans six grands vases. | Jésus possède l'autorité sur la matière. Il confère à un élément les propriétés d'un autre.<br><br>Il est maître de la matière et de la qualité. |
| **Jean 4:46-54**<br>Guérison du fils d'un fonctionnaire royal | À Capernaüm, Jésus rencontre un fonctionnaire royal qui le prie d'aller guérir son fils. Jésus accomplit alors ce miracle, mais sans s'être rendu auprès du malade. | Jésus possède l'autorité sur le corps humain et la distance. Il rétablit l'équilibre physique et domine les contraintes spaciales.<br><br>Il est le maître de la santé et de l'espace. |
| **Jean 5:2-9**<br>Guérison d'un infirme | À Jérusalem, plusieurs malades se tiennent près de la piscine de Béthesda, espérant une guérison miraculeuse. Un jour de sabbat, Jésus guérit l'un d'eux, infirme depuis trente-huit ans. | Jésus possède l'autorité sur le corps humain et le temps. Il rétablit l'équilibre physique et domine les contraintes temporelles.<br><br>Il est le maître de la santé et du temps. |

**Annexe N.19**

| Signe | Résumé des événements | Questions et réactions |
|---|---|---|
| **Jean 6:1-13** Multiplication des pains | Avec cinq pains et deux poissons, Jésus produit de la nourriture pour environ cinq mille personnes venues l'écouter prêcher dans un endroit isolé. | Jésus possède l'autorité sur la matière. Il peut multiplier une chose à l'infini.<br><br>Il est le maître de la matière et de la quantité. |
| **Jean 6:16-22** Marche sur les eaux | Le soir de la multiplication des pains, Jésus est resté seul. Ses disciples, montés dans une barque, se dirigent vers Capernaüm. Pour aller les rejoindre, Jésus marche sur les eaux du lac qu'agite un vent fort. | Jésus possède l'autorité sur la matière. Il soumet les propriétés d'un élément naturel.<br><br>Il est maître de la matière et des lois de la nature. |
| **Jean 9:1-11** Guérison d'un aveugle-né | Jésus guérit un mendiant aveugle de naissance. Premièrement, il lui applique de la boue sur les yeux, ensuite il l'envoie se laver le visage à la piscine de Siloé. | Jésus possède l'autorité sur le corps humain et la fatalité. Il crée l'équilibre physique et s'oppose à l'irrémédiable.<br><br>Il est le maître de la santé et de la délivrance. |
| **Jean 11:1-44** Résurrection de Lazare | Jésus ressuscite son ami Lazare, mort depuis quatre jours, en lui ordonnant de sortir de son tombeau. | Jésus possède l'autorité sur le corps humain, l'âme et la mort. Il ranime le corps en le mettant en contact avec l'âme.<br><br>Il est maître de la vie. |

**Annexe N.20**

# Le cadeau dont personne ne veut

Je suis assis dans une luxueuse salle de concert et je vibre à l'écoute de morceaux de Beethoven et de Mozart... mais il en ira tout autrement pour l'interminable concerto de Prokofiev... C'est une autre paire de manches!

Le sang, source de son énergie, afflue vers mon estomac pour l'aider à digérer le copieux déjeuner dominical, et j'ai toutes les peines du monde à rester éveillé.

Petit à petit, la musique se fond en un son unique et lointain, et mes paupières s'alourdissent... Je constate qu'autour de moi, un nombre impressionnant de mélomanes ont déjà succombé. J'appuie donc mon menton sur ma main droite et cale mon coude sur le bras de mon fauteuil. La musique s'éteint...

Bang! Mes bras et mes jambes se détendent comme des ressorts. Mes voisins, le cou tendu, n'ont d'yeux que pour moi. Mon pardessus est tombé à terre. Aussi ahuri que gêné, je récupère mon manteau, me remets d'aplomb dans mon fauteuil et essaye de me concentrer sur la musique. Je perçois le battement du sang contre mes tempes.

Que s'est-il passé? Tandis que je glissais doucement vers le pays des rêves, mon corps se mobilisait pour me protéger. Comme ma tête s'inclinait toujours davantage, mes bras furent secoués par un réflexe tendineux, ma tête se releva brusquement et mon buste tout entier se redressa d'un seul coup. Malgré ma confusion, cette réaction n'était que l'effort loyal de mon corps pour m'éviter de me blesser. Deux petites poches situées dans mon oreille interne, remplies de liquide et pourvues de poils ultrasensibles, avaient détecté une dangereuse modification de mon équilibre. Au tout dernier moment, alors que ma tête allait heurter l'accoudoir, l'oreille interne avait sonné l'alerte générale. Avec une rapidité remarquable, tous mes membres avaient réagi d'une manière spectaculaire pour m'éviter de tomber; toutes ces opérations complexes s'étaient déroulées alors que je glissais dans le sommeil.

**La détection du danger**

Les récepteurs à la douleur agissent exactement de la même manière que les détecteurs de l'oreille interne. Ils avertissent mon corps d'un danger imminent (ou déjà présent). La perception de la douleur oblige mon corps à s'intéresser à la zone affectée et à réagir [...]

Malgré le rôle protecteur de ses millions de cellules réceptrices à la douleur, le système nerveux reste une des fonctions les plus méconnues et incomprises du corps humain. Il s'attire généralement l'insulte et le ressentiment [...]

Je suis sûr que la douleur a mauvaise presse. Peut-être devrions-nous lui dédier des statues, des chants et des poèmes... Pourquoi cette idée? Parce qu'à travers l'oeil du microscope, le système de perception de la douleur s'éclaire d'un jour tout à fait nouveau. Il constitue peut-être l'exemple le plus achevé du génie créateur [...]

**La peau: résistante mais sensible**

La peau est pourvue de millions de récepteurs à la douleur répartis sur toute sa surface. Ils ne sont cependant pas disséminés au hasard: au contraire, ils sont affectés avec une grande précision aux zones qui en ont le plus besoin.

Des savants ont mis au point des techniques permettant de mesurer le seuil à partir duquel une personne dont on a bandé les yeux devient consciente de la pression exercée par un objet sur sa peau. Cette échelle, définie à partir du *seuil de perception tactile*, s'exprime en g/mm$^2$ de surface de peau. Le bout de ma langue est sensible à une pression de 2 g/mm$^2$. Les doigts ont également une sensibilité remarquable: ils savent détecter une pression de 3 g/mm$^2$. Mais des zones moins critiques n'ont pas besoin d'une sensibilité aussi élevée. Le dos de ma main a besoin de 12 g/mm$^2$, et le dos de mon avant-bras ne réagit qu'à partir de 33 g/mm$^2$. La plante de mes pieds, soumise à l'épreuve quotidienne de la marche, du port de chaussures et de mon poids, ne détectera la pression que si elle dépasse 250 g/mm$^2$.

Les parties les plus sensibles du corps, tels les doigts et la langue, sont donc en mesure de percevoir la caresse d'une plume, alors que d'autres ont besoin d'une bonne claque avant d'informer le cerveau qu'une activité inhabituelle a lieu.

Un autre test permet de mesurer *le seuil de perception à la douleur*. Au cours de cette épreuve on mesure *la pression qu'il faut exercer sur une aiguille très fine* avant que le sujet ne ressente une douleur. Remarquez à quel point ces résultats diffèrent de ceux de la perception tactile:

Pressions provoquant une sensation douloureuse:
0,2 g sur la cornée
20 g sur l'avant-bras
100 g sur le dos de la main
200 g sur la plante des pieds
300 g sur l'extrémité d'un doigt

Pour l'extrémité des doigts, la différence est stupéfiante. Une pression de 3 g est suffisante pour que j'en prenne conscience. Mais elle doit atteindre 300 g pour devenir douloureuse. Comment expliquer cela? Réfléchissez un peu aux activités de nos doigts. Le violoniste doit être sensible à une étonnante gamme de pressions pour faire naître le son et le volume justes. Un boulanger qui, de la main, vérifie la consistance de la pâte, est capable de percevoir la différence de teneur en eau d'une fournée à l'autre – un boulanger expérimenté arrive à déceler une variante de 2 % dans la consistance de sa pâte. Dans l'industrie textile, des contrôleurs de produits comparent les qualités des tissus au toucher. Ainsi, les extrémités des doigts doivent-elles être extrêmement sensibles aux moindres différences tactiles.

Mais cela n'est pas suffisant. Il faut que l'extrémité des doigts soit également résistante pour supporter les activités rudes. Regardez la main calleuse et rêche d'un charpentier ou d'un joueur de tennis professionnel. La vie, pour eux, ne serait pas drôle si le doigt envoyait au cerveau un message de douleur chaque fois que la main serre une raquette de tennis ou manie le marteau. Ainsi, la bonne conception du corps a rendu l'extrémité des doigts extraordinairement sensible au toucher, et relativement insensible à la douleur. Nos mains et l'extrémité de nos doigts sont les parties les plus utilisées de notre corps.

La cornée de l'oeil, cependant, réagit tout à fait différemment. Sa transparence la rend vraiment vulnérable, et son réseau d'irrigation sanguine est limité. Une toute petite blessure peut provoquer la cécité et toute intrusion d'un corps étranger dans l'oeil, qu'il s'agisse d'un éclat de bois ou d'un grain de poussière, devient un problème sérieux qui nécessite une réaction. C'est pourquoi les récepteurs à la douleur dont est pourvue la cornée disposent d'un «téléphone rouge» électronique relié au cerveau, si sensible qu'un cil dans l'oeil provoquera une réaction d'irritation immédiate.

**À l'intérieur du corps humain**

[...] Quand un organe interne doit avertir le cerveau qu'un danger le menace – danger que ses propres récepteurs à la douleur ne sont pas en mesure de détecter –, l'organe en question recourt à un processus remarquable appelé «douleur rapportée». Il emprunte les services des récepteurs voisins afin d'avertir le corps du danger. Ainsi, les victimes de crises cardiaques remarquent-elles généralement une sensibilité anormale de la peau sur le côté gauche de leur thorax. La peau n'est pas en danger: elle se trouve simplement sollicitée par le coeur et sert de station-relais pour donner l'alarme. Pour cette même raison, il peut être difficile de diagnostiquer une appendicite, car l'appendice peut recourir à des récepteurs à la douleur situés en divers endroits du corps, entre autres dans la région lombaire.

Des faits de cet ordre – comme la juste répartition des cellules nerveuses nécessaires, l'existence d'un seuil de la perception tactile et d'un seuil de la perception douloureuse, ou les services offerts par le système de secours de la «douleur rapportée» – *m'assurent qu'en tout état de cause, le système de la douleur n'est pas un accident.*

Ce n'est ni la grande gaffe de Dieu, ni une idée qu'il aurait eue après coup. Ce système porte plutôt le sceau indélébile d'une conception merveilleusement pensée. Il est parfaitement adapté à notre organisme. Il est possible de démontrer que la douleur est aussi essentielle à la vie, que la vue ou une bonne circulation sanguine. Sans la douleur – comme nous le verrons plus loin –, nos vies seraient en permanence exposées au danger, et nous serions privés des plaisirs élémentaires du sport ou d'autres loisirs.

**Mais faut-il obligatoirement que cela fasse mal?**

Quiconque étudie le corps humain conviendra que le système nerveux est bien conçu et bien agencé. Mais on pourrait légitimement se demander si la douleur doit nécessairement être désagréable. Certes, un système de protection est indispensable, mais doit-il obligatoirement entraîner *la douleur*? Que penser des décharges fulgurantes que perçoit le cerveau et qui plient en deux certains malades? Dieu n'aurait-il pas pu trouver un autre moyen de nous alerter?

L'équipe du Dr Brand* s'appliqua à étudier ces questions quand elle essaya de mettre au point une cellule nerveuse artificielle. Durant un certain temps, elle utilisa un signal sonore transmis par une installation acoustique. Ce signal consistait en un bourdonnement qui restait léger aussi longtemps que les tissus étaient soumis à une pression normale; il s'amplifiait quand les tissus couraient un risque réel. Mais le signal n'était pas suffisamment désagréable.

---

* Le Dr Brand s'est vu décerner le prix Albert Lasker, une distinction médicale. Il a été fait commandeur de l'Empire Britannique par la reine Élizabeth. Il a reçu un octroi pour la mise au point d'un système artificiel de perception de la douleur destiné aux victimes de maladies détruisant leurs récepteurs à la douleur. L'auteur du livre dont sont tirés ces extraits l'a rencontré à la léproserie de Carville, en Louisiane.
On peut lire la biographie du Dr Brand dans **Ces doigts qui guérissent** de Dorothy Clarke Wilson (éd. Labor et Fides).

Le patient faisait la sourde oreille au fort bourdonnement lorsqu'il voulait agir – par exemple, tourner de force un tournevis – même si le signal sonore l'avertissait d'un danger potentiel. On essaya alors des clignotants lumineux, mais on dut les éliminer pour les mêmes raisons. Brand utilisa finalement une légère décharge électrique destinée à faire lâcher prise aux malades quand leur geste pouvait leur être dommageable. Il avait fallu *contraindre* les gens à retirer leur main, puisque les avertir seulement du danger ne suffisait pas. Le stimulus devait être désagréable, tout comme est désagréable la douleur.

«Nous avons aussi remarqué que le signal devait obligatoirement se trouver hors d'atteinte du malade, souligne Brand. Les personnes intelligentes qui avaient envie de faire quelque chose susceptible de déclencher l'électrochoc débranchaient l'appareil, le temps de mettre leur projet à exécution, puis le rebranchaient quand elles ne risquaient plus de recevoir un stimulus désagréable. Je me rappelle avoir pensé que Dieu est sage d'avoir soustrait la douleur à la volonté des hommes!» [...]

Quand Paul Brand proclame «que Dieu soit remercié pour la douleur!», il est foncièrement sincère. Par définition, la douleur est une expérience désagréable, suffisamment en tout cas pour nous contraindre à retirer nos doigts du poêle. Mais c'est précisément son caractère désagréable qui nous sauve de la destruction. À moins que le signal d'alarme ne nous *contraigne* à réagir, nous n'y prêtons pas attention.

Pour le malade atteint de polyarthrite ankylosante, ou le cancéreux à l'agonie dont le corps est ravagé par une douleur incontrôlable, le moindre soulagement, ou plus encore, un monde dont la douleur serait bannie, auraient goût de paradis. Mais le système de la douleur offre, quotidiennement à la plupart d'entre nous, ses services de protection. Il est bel et bien conçu pour que l'on puisse survivre sur cette planète parfois hostile.

La douleur n'est donc pas la grande gaffe de Dieu. C'est un cadeau – un cadeau dont personne ne veut. Sans elle, nos vies seraient exposées à tous les abus et à une horrible déchéance.

Avant tout, il faut voir dans la douleur un réseau de communication. Elle unifie notre corps en assurant la protection de ses différentes parties; elle les réunit dans le seul but d'assurer notre sauvegarde.

Je ne dis pas que toute douleur est bonne. Il arrive qu'elle se déchaîne et gâche notre vie; mais sachons discerner que des signaux d'alarme insistants révèlent une affection sérieuse. Concevoir la douleur comme un don ne résout pas pour autant les nombreux problèmes liés à la souffrance. Mais cela constitue le point de départ d'une approche réaliste du phénomène.

Trop souvent, le traumatisme émotionnel causé par une grande douleur nous masque le bien qu'elle porte en elle. Lorsque je souffre d'une fracture du bras et que j'avale des tubes d'aspirine pour calmer mes élancements, j'oublie généralement de rendre grâce pour la douleur. Mais la douleur rend mon corps attentif au danger; elle mobilise les défenses anti-infectieuses autour de la blessure et m'empêche d'aggraver le mal. La douleur sollicite mon attention et mes précautions, ce qui est capital pour ma guérison.

Tiré de: **Dieu où es-tu quand l'épreuve est là?**
de Philip Yancey, • éditions L.L.B., Guebwiller,
1986, pages 15 à 26.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue
pour la lecture de la Bible.

**Annexe N.21**

# Une parabole

Après une terrible catastrophe, un homme immensément riche s'occupa de deux adolescents blessés et abandonnés. Quelques semaines suffirent au frère et à la soeur pour recouvrer la santé et, malgré la profonde tristesse causée par la mort de leurs parents, ils retrouvaient peu à peu le goût de vivre. À seize ans, on a la vie devant soi.

Leur bienfaiteur, toujours très attentionné, s'était beaucoup attaché à eux. À leur sortie de l'hôpital, il décida de les prendre avec lui. Pour eux, il n'y aurait plus de misère. Du moins, tant qu'ils resteraient unis à lui.

Un jour, il les amena dans une superbe résidence. Les adolescents n'avaient jamais rien vu d'aussi beau.

– Aimez-vous cette maison? leur demanda leur ami après la visite des lieux.
– Une maison? s'étonna l'adolescent. Dites plutôt un palais!
– Bien sûr que nous l'aimons! s'exclama la jeune fille.
– Eh bien, si vous voulez, vous l'habiterez dès aujourd'hui. Vous pourrez y vivre en propriétaires. Je vous laisse mes gens qui pourvoiront à vos besoins. Ainsi vous travaillerez à votre avenir en toute tranquillité. Toutefois, je vous demande de vous rappeler que je demeure le maître de cette maison et, en ce sens, je n'exigerai de vous qu'une chose: il y a une pièce là-haut où, sauf moi, personne ne peut aller. Au nom de mon affection pour vous, n'y pénétrez jamais. C'est la seule règle que je vous impose. Si vous ne la respectez pas, je devrai vous demander de partir.

Il n'eut pas de difficulté à obtenir leur consentement tant ils étaient heureux de cette offre. D'ailleurs, ils s'attachaient de plus en plus à cet homme qui leur avait sauvé la vie et s'était comporté en véritable père pour eux. De tout son être se dégageait une immense bonté et ils se sentaient si bien en sa présence. Non, jamais ils ne trahiraient sa confiance.

Pleins de reconnaissance, les jumeaux s'établirent donc dans cette demeure de rêve. Les jours s'écoulaient paisiblement, chacun éloignant davantage les mauvais souvenirs qui parfois encore hantaient les deux protégés. Régulièrement, ceux-ci recevaient la visite de leur généreux ami et ils l'appréciaient toujours plus. Ils sentaient qu'il les aimait sincèrement et savaient qu'il formait de grands projets à leur égard. Ils se réjouissaient à la pensée d'un avenir des plus prometteurs.

Un après-midi d'été, alors que le frère et la soeur se reposaient au jardin, un étranger vint se présenter à eux. Après les avoir dévisagés, il leur dit tout ému:

– C'est vous! Oui, c'est bien vous! Oh! que je vous ai cherchés! J'ai tellement pensé à vous depuis que j'ai su. Que je suis heureux de vous voir!

Étonnés, les adolescents ne savaient que dire.

– Comment? Vous ne me reconnaissez pas? C'est vrai, vous étiez si jeunes quand j'ai quitté ce pays. J'étais le meilleur ami de vos parents. Quand j'ai appris... Oh! ce tremblement de terre! Comme vous avez dû souffrir. Je suis si heureux que vous ayez survécu.

Et l'inconnu leur raconta toute son histoire: sa relation avec leurs parents, son départ, sa fortune récente, son affliction à l'annonce de la mauvaise nouvelle, ses interminables recherches pour retrouver les enfants de ses chers amis. Ce que cet homme disait semblait si vrai. Pourtant...

À leur tour, les jumeaux lui racontèrent leur vie, décrivant plus longuement les événements ayant succédé à l'affreuse journée. Ils lui parlèrent avec chaleur de l'homme qui les avait recueillis et si bien traités.

Le visiteur paraissait les écouter avec beaucoup d'intérêt. Un tel charme émanait de sa personne que le frère et la soeur se seraient entretenus avec lui durant des heures. Encore jeune, distingué, d'une rare beauté et paraissant très intelligent, il les envoûtait littéralement. Trop fascinés, ses hôtes ne percevaient pas la dureté de son regard lorsqu'ils prononçaient le nom de leur bienfaiteur. N'y tenant plus, le nouveau venu dit enfin:

– Vous me parlez des projets que cet homme a pour vous; mais vous, que voulez-vous faire?

– Évidemment, demeurer ici et nous préparer de notre mieux à le seconder dans ses entreprises, répondit le garçon.

– Non, c'est impossible! s'écria l'étranger. Vous ne connaissez pas cet homme. C'est un dictateur, un manipulateur. C'est un monstre d'orgueil et d'égoïsme. Il exploite les gens, il se sert d'eux. Il est sournois. Attirés par son miel, on s'englue si bien qu'on ne peut plus lui échapper. Je vous en supplie, partez d'ici avant qu'il ne soit trop tard. Moi, je m'occuperai de vous.

– Mais... je ne comprends pas, hésita le garçon déconcerté. Il a toujours été si bon pour nous et nous l'aimons beaucoup. Il a tout partagé avec nous jusqu'à son amitié, sa confiance. Il ne nous a jamais rien refusé...

– Non rien, coupa sa soeur, sauf peut-être...

– Quoi? exigea l'inconnu.

– Oh! rien, moins que rien, dit-elle. Une simple interdiction. Une chambre où on ne peut aller.

– L'orgueilleux! Vous voyez bien qu'il cherche à vous contrôler. Vous interdire une pièce, c'est vous interdire toute la maison. Ne comprenez-vous donc pas que c'est une façon subtile de vous asservir. Il a commencé par ce rien, comme vous dites, et bientôt, sans même vous en apercevoir, vous lui demanderez la permission de réfléchir. Vous devez vous réveiller!

**Annexe N.21**

À présent, les adolescents n'osaient plus parler. Après tout, leur visiteur n'était pas n'importe qui. Dans quel intérêt leur mentirait le meilleur ami de leurs parents? Et ce qu'il disait semblait si sensé. En effet, pourquoi leur bienfaiteur leur avait-il défendu l'accès de cette pièce? Cette interdiction n'était-elle pas la preuve de sa duplicité? Qu'avait-il à leur cacher et, en fait, que leur voulait-il à la fin? Pourquoi s'était-il chargé d'eux si pauvres et si vulnérables? Non, ils ne comprenaient plus sa générosité envers eux.

– Je ne le laisserai pas faire, continua l'accusateur. Vous allez partir avec moi. Mais avant, vous allez reprendre le contrôle, réfléchir par vous-mêmes. Vous devez couper le lien qui vous retient à ce supposé bienfaiteur et cesser toute soumission. Cette chambre...

Le soir de cette triste journée, le bienfaiteur rendit visite à ses protégés. Il les appela, mais ils ne vinrent pas. Finalement, il les retrouva au jardin. Il les regarda, puis soupira.

– Vous y êtes allés.

– Comment pouvez-vous savoir cela? riposta l'adolescent. Ainsi, vous nous avez fait surveiller dès le début. Vous...

– Votre regard... le même. Une fois seulement, on m'a regardé de cette façon. Un homme que j'ai dû congédier parce qu'il avait projeté ma ruine. Aujourd'hui, dans votre visage, j'ai revu ses yeux alors qu'il me jurait une vengeance sans fin.

Et pour la dernière fois dans ce jardin, il les serra dans ses bras.

– Un jour, vous reviendrez, mais après combien de difficultés. J'avais de si grands projets pour vous...

# Les paraboles

La parabole est essentiellement une comparaison développée sous forme d'histoire. Cette comparaison, tirée de la nature ou de la vie quotidienne, est destinée à illustrer une vérité spirituelle. Elle veut non enseigner, mais faire réfléchir les auditeurs sur leur comportement. Implicitement ou explicitement, la parabole leur pose la question «que pensez-vous?», afin qu'ils portent un jugement sur eux-mêmes et modifient leur façon d'agir s'ils le croient nécessaire.

La parabole est une comparaison simple. Elle ne comporte qu'une intrigue et les détails ne servent qu'à rendre l'histoire vraisemblable. Généralement, on peut résumer la parabole en deux propositions: «De même que...» et «de même...».

Il faut distinguer la parabole de l'allégorie, un genre littéraire très proche. Cette dernière est également une histoire, mais elle vise principalement l'enseignement. Son objectif est de montrer une vérité et, contrairement à la parabole, chacun de ses détails correspond à une réalité précise. On retrouve plusieurs allégories dans les prédications de Jésus. «Je suis la vigne, vous êtes les sarments», «je suis le pain de vie», «je suis la lumière du monde» en sont quelques exemples.

La parabole demeure toutefois le genre littéraire privilégié de Jésus dans ses discours. Il existe deux raisons possibles à cela. Premièrement, connaissant les avantages de la parabole, Jésus cherchait à atteindre plus profondément le coeur de ses auditeurs. En effet, la parabole suscite l'intérêt des gens, puisqu'elle parle d'éléments de la vie quotidienne ou de l'environnement naturel. Elle amène ainsi les auditeurs à s'identifier aux personnages de l'histoire et à juger leur comportement personnel. De plus, très imagée, la parabole gravera dans leur mémoire la vérité présentée. Ces caractéristiques permettent d'atteindre un très vaste auditoire. Pourtant, bien qu'elle s'adresse à tous, la parabole ne profite qu'à ceux qui veulent la comprendre et en appliquer les principes à leur vie.

Ceci conduit au deuxième motif de Jésus de recourir à la parabole. Il voulait transmettre les mystères du Royaume des cieux uniquement aux humbles souhaitant revenir à Dieu. Ceux-ci se reconnaissaient dans les récits de Jésus; ils saisissaient le sens de ses nombreuses comparaisons. Quant aux intellectuels religieux, aveuglés par l'orgueil et la propre justice, rien ne leur était aussi inaccessible que les paraboles de Jésus. Pour eux, elles demeuraient secrètes et inutiles. Ils les méprisaient, elles, et davantage celui qui les racontait. Sans le savoir, ils rejetaient avec elles la clé du royaume auquel ils avaient consacré leur vie.

**Annexe N.23**

# Tableau synoptique des paraboles de Jésus

| Paraboles | Matthieu | Marc | Luc |
|---|---|---|---|
| **A. Rapportées dans un seul Évangile** | | | |
| 1. La mauvaise herbe | 13:24-30 | | |
| 2. Le trésor caché | 13:44 | | |
| 3. La perle | 13:45-46 | | |
| 4. Le filet | 13:47-50 | | |
| 5. Les richesses nouvelles et anciennes | 13:51-52 | | |
| 6. Le serviteur qui refuse de pardonner | 18:23-35 | | |
| 7. Les ouvriers dans la vigne | 20:1-16 | | |
| 8. Les deux fils | 21:28-32 | | |
| 9. Le grand repas de mariage | 22:2-14 | | |
| 10. Les dix jeunes filles | 25:1-13 | | |
| 11. Les talents | 25:14-30 | | |
| 12. Les moutons et les chèvres | 25:31-46 | | |
| 13. La semence qui pousse toute seule | | 4:26-29 | |
| 14. Le maître absent | | 13:34-37 | |
| 15. Les deux débiteurs | | | 7:41-43 |
| 16. Le bon Samaritain | | | 10:30-37 |
| 17. L'ami importun | | | 11:5-13 |
| 18. Le riche insensé | | | 12:16-21 |
| 19. Les serviteurs qui veillent | | | 12:35-40 |
| 20. Le serviteur fidèle et le serviteur infidèle | | | 12:42-48 |
| 21. Le figuier qui ne donne pas de fruits | | | 13:6-9 |
| 22. La meilleure place | | | 14:7-11 |
| 23. Le grand repas | | | 14:16-24 |
| 24. Construction d'une tour et départ d'un roi pour la guerre | | | 14:28-35 |
| 25. La pièce d'argent perdue et retrouvée | | | 15:8-10 |
| 26. Le fils perdu et retrouvé | | | 15:11-32 |
| 27. Le gérant habile | | | 16:1-13 |
| 28. L'homme riche et Lazare | | | 16:19-31 |
| 29. Le devoir du serviteur | | | 17:7-10 |
| 30. La veuve et le juge | | | 18:1-8 |
| 31. Le pharisien et le collecteur d'impôts | | | 18:9-14 |
| 32. Les pièces d'or | | | 19:11-27 |

| Paraboles | Matthieu | Marc | Luc |
|---|---|---|---|
| **B. Rapportées dans deux Évangiles** | | | |
| 33. La mauvaise herbe | 7:24-27 | | 6:47-49 |
| 34. Le trésor caché | 11:16-17 | | 7:31-32 |
| 35. La perle | 13:33 | | 13:20-21 |
| 36. Le filet | 18:12-14 | | 15:3-7 |
| **C. Rapportées dans trois Évangiles** | | | |
| 37. La lampe | 5:14-16 | 4:21-22 | |
| 38. Les invités du marié | 9:14-15 | 2:18-20 | |
| 39. Le morceau d'étoffe neuve sur un vieux vêtement | 9:16 | 2:21 | 8:16-17 |
| 40. Le vin nouveau dans les vieilles outres | 9:17 | 2:22 | 5:33-35<br>5:36 |
| 41. Le semeur | | | |
| 42. La graine de moutarde | 13:3-23 | 4:2-20 | |
| 43. Les méchants vignerons | 13:31-32 | 4:30-32 | 5:37-39 |
| 44. L'enseignement donné par le figuier | 21:33-45<br>24:32-35 | 12:1-12<br>13:28-31 | 8:4-15<br>13:18<br>20:9-19<br>21:29-33 |

**Annexe N.24**

# La parabole des talents

(Matthieu 25:14-30)

[14] Il en sera comme d'un homme qui allait partir en voyage: il appela ses serviteurs et leur confia ses biens. [15] Il remit à l'un cinq cents pièces d'or, à un autre deux cents, à un troisième cent: à chacun selon ses capacités. Puis il partit. [16] Le serviteur qui avait reçu les cinq cents pièces d'or s'en alla aussitôt faire du commerce avec cet argent et gagna cinq cents autres pièces d'or. [17] Celui qui avait reçu deux cents pièces agit de même et gagna deux cents autres pièces. [18] Mais celui qui avait reçu cent pièces s'en alla creuser un trou dans la terre et y cacha l'argent de son maître.

[19] Longtemps après, le maître de ces serviteurs revint et se mit à régler ses comptes avec eux. [20] Celui qui avait reçu cinq cents pièces d'or s'approcha et présenta les cinq cents autres pièces en disant: «Maître, tu m'avais remis cinq cents pièces d'or. Regarde: en voici cinq cents autres que j'ai gagnées.» [21] Son maître lui dit: «C'est bien, bon et fidèle serviteur. Tu as été fidèle dans des choses qui ont peu de valeur, je te confierai par conséquent celles qui ont beaucoup de valeur. Viens te réjouir avec moi.» [22] Le serviteur qui avait reçu les deux cents pièces s'approcha ensuite et dit: «Maître, tu m'avais remis deux cents pièces d'or. Regarde: en voici deux cents autres que j'ai gagnées.» [23] Son maître lui dit: «C'est bien, bon et fidèle serviteur. Tu as été fidèle dans des choses qui ont peu de valeur, je te confierai par conséquent celles qui ont beaucoup de valeur. Viens te réjouir avec moi.» [24] Enfin, le serviteur qui avait reçu les cent pièces s'approcha et dit: «Maître, je savais que tu es un homme dur: tu moissonnes où tu n'as pas semé, tu récoltes où tu n'as pas répandu de graines. [25] J'ai eu peur et je suis allé cacher ton argent dans la terre. Regarde: voilà ce qui t'appartient.» [26] Son maître lui répondit: «Serviteur mauvais et paresseux! Tu savais que je moissonne où je n'ai pas semé, que je récolte où je n'ai pas répandu de graines? [27] Eh bien! tu aurais dû placer mon argent à la banque et, à mon retour, j'aurais retiré mon bien avec l'intérêt. [28] Enlevez-lui donc les cent pièces d'or et donnez-les à celui qui a cinq cents pièces. [29] Car à tout homme qui a, l'on donnera davantage et il sera dans l'abondance; mais à celui qui n'a rien, on enlèvera même le peu qu'il a. [30] Quant à ce serviteur bon à rien, jetez-le dehors, dans l'obscurité. C'est là qu'il pleurera et grincera des dents.»

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal,1982, • Société biblique française. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

**Annexe N.25**

# Mes talents

Énumérez cinq qualités, talents ou aptitudes que vous considérez comme des forces.

| | FORCES | CODES | SITUATIONS |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |

- Tracez un «X» à côté de chacune des qualités que vous avez exercées au cours des deux dernières semaines. Décrivez ensuite la situation au cours de laquelle vous les avez exercées.

- Faites un astérisque («*») à côté des qualités que vous reconnaissent vos meilleurs amis.
  Écrivez un «e» à côté des qualités que l'enseignant vous reconnaît.
  Écrivez «mp» à côté des qualités que votre mère ou votre père vous reconnaissent.
  Écrivez un «s» à côté des qualités que personne d'autre que vous ne voyez en vous-même.

- Quelles autres qualités ou aptitudes aimeriez-vous posséder?

- Comptez-vous, parmi vos forces, le fait d'aider les autres?

**Annexe N.26**

# La parabole du fils perdu et retrouvé

(Luc 15:11-32)

[11] Jésus dit encore:

– Un homme avait deux fils. [12] Le plus jeune dit à son père: «Mon père, donne-moi la part de notre fortune qui doit me revenir.» Alors le père partagea ses biens entre ses deux fils. [13] Peu de jours après, le plus jeune fils vendit sa part de la propriété et partit avec son argent pour un pays éloigné. Là, il vécut dans le désordre et dissipa ainsi sa fortune.

[14] Quand il eut tout dépensé, une grande famine survint dans ce pays, et il commença à manquer du nécessaire. [15] Il alla donc se mettre au service d'un des habitants du pays, qui l'envoya dans ses champs garder les cochons. [16] Il aurait bien voulu se nourrir des fruits du caroubier que mangeaient les cochons, mais personne ne lui en donnait. [17] Alors, il se mit à réfléchir sur sa situation et se dit: «Tous les ouvriers de mon père ont plus de nourriture qu'ils n'en peuvent manger, tandis que moi, ici, je meurs de faim! [18] Je vais partir pour retourner chez mon père et je lui dirai: «Mon père, j'ai péché contre Dieu et contre toi, [19] je ne suis plus digne que tu me regardes comme ton fils. Traite-moi donc comme l'un de tes ouvriers.» [20] Et il partit pour retourner chez son père.

Tandis qu'il était encore assez loin de la maison, son père le vit et en eut profondément pitié: il courut à sa rencontre, le serra contre lui et l'embrassa. [21] Le fils lui dit alors: «Mon père, j'ai péché contre Dieu et contre toi, je ne suis plus digne que tu me regardes comme ton fils.» [22] Mais le père dit à ses serviteurs: «Dépêchez-vous d'apporter la plus belle robe et mettez-la-lui; passez-lui une bague au doigt et des chaussures aux pieds. [23] Amenez le veau que nous avons engraissé et tuez-le, faisons un joyeux repas, [24] car mon fils que voici était mort et il est revenu à la vie, il était perdu et je l'ai retrouvé.» Et une joyeuse fête commença.

[25] Pendant ce temps, le fils aîné de cet homme était aux champs. Lorsqu'il revint et fut près de la maison, il entendit un bruit de musique et de danses. [26] Il appela un des serviteurs et lui demanda ce que cela signifiait. [27] Le serviteur lui répondit: «Ton frère est revenu, et ton père a fait tuer le veau que nous avons engraissé, parce qu'il a retrouvé son fils en bonne santé.» [28] Le fils aîné se mit alors en colère et refusa d'entrer dans la maison. Son père sortit pour l'inviter à entrer. [29] Mais le fils répondit à son père: «Écoute, il y a de nombreuses années que je te sers et je n'ai jamais désobéi à l'un de tes ordres. Pourtant, tu ne m'as jamais donné même un chevreau pour que je fasse un joyeux repas avec mes amis. [30] Mais quand ton fils que voilà revient, lui qui a dépensé entièrement ta fortune avec des prostituées, pour lui tu fais tuer le veau que nous avons engraissé!» [31] Le père lui dit: «Mon enfant, tu es toujours avec moi, et tout ce que je possède est aussi à toi. [32] Mais nous devions faire une joyeuse fête et être heureux, car ton frère que voici était mort et il est revenu à la vie, il était perdu et je l'ai retrouvé!»

Tiré de: **La Bible en français courant**,
Société biblique canadienne, Montréal,
1982, © Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation
de la Société biblique canadienne.

# Un cas d'injustice

(II Samuel 11:1-12:15)

**David et Batchéba**

[1] Au printemps suivant – c'est la saison où, d'habitude, les rois partent pour la guerre –, le roi David envoya le général Joab, à la tête de l'armée d'Israël et de ses officiers, combattre les Ammonites; ils ravagèrent leur pays et assiégèrent la capitale Rabba. David, lui, resta à Jérusalem.

[2] Or un après-midi, après s'être reposé, David se leva et alla se promener sur le toit en terrasse du palais. De là, il aperçut une femme qui se baignait. Elle était très belle. [3] Il fit prendre des renseignements sur elle; on lui dit: «C'est Batchéba, la fille d'Éliam et la femme d'Urie le Hittite.» [4] David envoya des messagers l'inviter. Elle vint chez lui, il coucha avec elle, puis elle retourna chez elle. Or, elle venait de se purifier, à la suite de ses règles.

[5] Batchéba devint enceinte. Elle en avertit David:

– J'attends un enfant, lui fit-elle dire.

[6] Aussitôt David adressa l'ordre suivant au général Joab:

– Envoie-moi Urie le Hittite.

Joab l'envoya. [7] Urie vint se présenter devant le roi, qui lui demanda des nouvelles de Joab et de l'armée, ainsi que du déroulement de la guerre. [8] Puis il lui dit:

– Va chez toi et prends un peu de repos.

Urie quitta le palais et le roi lui fit envoyer un cadeau. [9] Mais Urie ne se rendit pas chez lui; il alla dormir en compagnie des soldats de la garde royale, près de l'entrée du palais. [10] Lorsque David en fut informé, il interrogea Urie:

– Voyons, tu viens d'arriver après un long trajet. Pourquoi ne vas-tu pas chez toi?
[11] – Majesté, répondit Urie, le coffre sacré du Seigneur ainsi que l'armée d'Israël et de Juda n'ont pour abris que des tentes; le général Joab et tes officiers campent en rase campagne. Et pendant ce temps, moi, j'irais à la maison pour manger, boire et dormir avec ma femme? Jamais de la vie je ne ferai une chose pareille, je te le jure!

[12] – Bon, répondit le roi, reste encore ici aujourd'hui. Je te laisserai repartir demain.

Urie resta donc à Jérusalem jusqu'au lendemain. [13] David l'invita à manger et à boire à sa table, et il l'enivra. Mais le soir, Urie alla quand même dormir avec les soldats de la garde royale, plutôt que de rentrer chez lui.

[14] Le lendemain matin, David écrivit une lettre à Joab et la confia à Urie. [15] Il y disait: «Placez Urie en première ligne, là où le combat est le plus violent, puis retirez-vous en le laissant seul, afin qu'il soit atteint par l'ennemi et qu'il meure.»

**Annexe N.27**

**Mort d'Urie, mari de Batchéba**

16 Joab, qui surveillait la ville assiégée, plaça donc Urie à l'endroit qu'il savait gardé par
de valeureux soldats ennemis.

17 Les défenseurs de la ville firent une sortie contre les assiégeants. Ils tuèrent quelques
soldats et officiers de l'armée de David. Urie lui-même fut tué. 18 Joab envoya alors à David
un rapport sur le déroulement du combat, 19 en donnant au messager les instructions suivan-
tes:
– Quand tu auras terminé le récit du combat, 20 le roi va peut-être se fâcher et te dire: «Pour-
quoi vous êtes-vous tellement approchés de la ville lors de ce combat? Ne savez-vous pas
que l'on tire du haut de la muraille? 21 Qui a tué Abimélek, le fils de Yeroubaal, à Tébès?
C'est une femme! elle a lancé sur lui une grosse pierre, du haut de la muraille, et il est mort!
Pourquoi donc vous êtes-vous tellement approchés de la muraille?» Si le roi te parle ainsi,
tu lui annonceras: «L'officier Urie, le Hittite, est mort lui aussi».

22 Le messager partit et alla présenter à David le rapport dont Joab l'avait chargé:
23 – Les défenseurs de la ville, raconta-t-il, étaient plus forts que nous. Ils ont fait une sortie
contre nous en rase campagne. Nous les avons quand même repoussés jusqu'à la porte de
la ville. 24 Mais alors les tireurs à l'arc ont tiré sur nous du haut de la muraille. C'est ainsi que
quelques-uns de tes officiers sont morts, entre autres Urie le Hittite.

25 Le roi répondit au messager:

– Va redonner du courage à Joab en lui disant: «Ne prends pas cette affaire au tragique.
Dans une guerre, il y a toujours des morts de part et d'autre. Mène fermement l'attaque de
la ville et détruis-la.»

26 Lorsque Batchéba apprit que son mari était mort, elle prit le deuil. 27 Mais quand le
temps du deuil fut passé, David la fit venir chez lui. Il l'épousa et elle lui donna un fils.

**Natan annonce à David la punition de Dieu**

Mais ce que David avait fait déplut au Seigneur; 1 le Seigneur envoya donc le prophète Natan
auprès de David. Natan entra chez le roi et lui dit:

– Dans une ville, il y avait deux hommes, l'un riche et l'autre pauvre. 2 Le riche avait de
grands troupeaux de boeufs et de moutons. 3 Le pauvre ne possédait qu'une seule petite
brebis qu'il avait achetée. Il la nourrissait, et elle grandissait chez lui, en même temps que ses
enfants. Elle mangeait le même pain et buvait le même lait que lui, elle dormait tout près de
lui. Elle était comme sa fille. 4 Un jour un visiteur arriva chez le riche. Celui-ci évita de
prendre une bête de ses troupeaux pour le repas; au contraire il prit la brebis du pauvre et
l'apprêta pour son visiteur.

5 David entra dans une violente colère à l'égard du riche et dit à Natan:

– Que le Seigneur vivant m'entende: l'homme qui a fait cela mérite la mort! [6] Puisqu'il a agi ainsi, sans aucune pitié, il remplacera la brebis volée par quatre autres brebis.

[7] – L'homme qui a fait cela, c'est toi! répliqua Natan. Et voici ce que déclare le Seigneur Dieu d'Israël: «Je t'ai consacré roi d'Israël. Je t'ai sauvé des attaques de Saül. [8] J'ai livré en ton pouvoir la famille de ton maître Saül. J'ai mis dans tes bras les femmes de ton maître. J'ai placé sous ton autorité les peuples d'Israël et de Juda. N'est-ce pas assez? Je pourrais encore en faire bien plus pour toi. [9] Alors pourquoi as-tu méprisé mes commandements en faisant ce qui me déplaît? Tu as assassiné Urie le Hittite, oui, tu as tout organisé pour qu'il soit tué par les Ammonites, puis tu as pris sa femme et tu l'as épousée. [10] Eh bien, dès maintenant la violence ne cessera jamais de régner dans ta famille, puisque tu t'es moqué de moi en prenant et en épousant la femme d'Urie. [11] Écoute bien ce que je te déclare: Je vais faire venir le malheur sur toi, du milieu de ta propre famille. Sous tes yeux je prendrai tes femmes et les donnerai à l'un de tes proches, qui couchera avec elles au grand jour. [12] Car ce que tu as fait en cachette, je le ferai arriver en plein jour, à la vue de tout ton peuple.»

[13] David répondit à Natan:

– Je me reconnais coupable devant le Seigneur.
– Puisqu'il en est ainsi, dit Natan, le Seigneur te pardonne; tu ne mourras pas.
[14] Seulement, dans cette affaire, tu as fourni aux ennemis du Seigneur l'occasion de le mépriser. C'est pourquoi ton enfant qui vient de naître mourra.

[15] Puis Natan retourna chez lui.

Tiré de: **La Bible en français courant**,
Société biblique canadienne, Montréal,
1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation
de la Société biblique canadienne.

**Annexe N.28**

# Marie-Claire

Marie-Claire était la plus belle fille de son école secondaire. Elle était toujours souriante et savait trouver un mot gentil pour chacun. Très populaire, on l'avait élue présidente du conseil étudiant et elle faisait partie de plusieurs comités. Sa vie semblait une totale réussite.

Toutefois, l'existence de Marie-Claire changea au cégep. Elle se mit à fréquenter des gens de caractère douteux, que ses anciens amis d'école et ses parents n'appréciaient pas du tout. Avec son nouvel entourage, Marie-Claire entra dans un monde de plaisirs où on disposait de toutes les drogues possibles. Elle s'éprit follement d'un garçon séduisant, un «pusher». Elle vécut avec lui et, au bout d'un certain temps, elle devint enceinte et se fit avorter.

Six mois passèrent. Les beaux jours de Marie-Claire semblaient terminés. Plusieurs l'avaient abandonnée et sa première année d'études collégiales se soldait par de nombreux échecs scolaires. À sa solitude s'ajoutait un état de santé peu reluisant. Toujours plus fatiguée, elle était d'une extrême faiblesse. Croyant premièrement aux effets d'une dépression, elle ne se faisait plus d'illusion maintenant: elle était réellement malade. Elle alla donc consulter un médecin qui l'envoya subir une série d'examens à l'hôpital. Rapidement, on diagnostiqua une maladie grave qu'elle avait contractée à cause du style de vie qu'elle menait. La passionnante aventure de Marie-Claire s'achevait bien tristement.

C'est alors que la jeune fille réfléchit sérieusement à sa situation. Que s'était-il donc passé? Où en était-elle rendue? Décidément, se disait-elle, la liberté c'est bien beau, mais pas pour ceux qui ne savent pas en respecter le mode d'emploi. Elle en avait abusé et maintenant elle se sentait coupable. À son avis, son état, elle le méritait; elle récoltait ce que ses mains avaient semé. Elle croyait que Dieu la punissait en la laissant simplement aux prises avec les conséquences de ses propres actes. Dans sa difficulté à accepter la situation, elle admettait quand même que ce n'était que justice.

**Questions**

1. Que pensez-vous du comportement de Marie-Claire au cégep? Êtes-vous d'accord avec ses choix? Aurait-elle pu en faire d'autres?

2. Que pensez-vous de la fin de son aventure? Trouvez-vous juste que les choses se terminent ainsi pour elle?

3. Comment Marie-Claire juge-t-elle sa situation? À qui fait-elle des reproches? à elle? à la société? à Dieu?

4. Reprenez cette histoire en imaginant une Marie-Claire qui aurait adopté un comportement différent au cégep. Quelle conclusion en tireriez-vous?

# Chers citoyens de Philadelphie

Je vous confie, à l'aube de ce matin, toujours en proie à une veille tourmentée, le chagrin le plus poignant qui ait jamais pesé sur mon âme.

Hier après-midi, le 4 juin, j'ai perdu le bien le plus précieux que la vie m'ait apporté: une petite fille de trois ans et demi, d'une pureté et d'une gaieté à nulle autre pareilles... Elle a été assassinée à trois heures de l'après-midi, par un garçon de quinze ans, dans le sous-sol d'une maison située à quelques pas seulement de la nôtre.

Le garçon lui-même a toujours fait bonne impression: excellent élève, d'allure gentille et plaisante, et tout. Je suis certain que ses parents craignent Dieu, sont d'honnêtes citoyens et connaissent trop mal l'âme humaine pour avoir pu déceler les difficultés de croissance de leur enfant.

Ils s'enorgueillissaient probablement avec naïveté de son comportement et de son apparence toujours corrects, tout comme de son bon rendement à l'église et à l'école, sans jamais soupçonner que cette bonté même était source d'inquiétude grave, compte tenu de ce qu'elle cachait.

Il est, bien entendu, inquiétant du point de vue social que certains parents comprennent si mal. Et il est, je crois, beaucoup plus profondément inquiétant que ce garçon ait pu vivre quinze années entières sans qu'aucune des personnes responsables de son éducation — tant à l'école qu'à l'église — n'ait perçu (par manque de soins ou de compréhension) les signaux précurseurs de la tragédie.

Soyez vigilants, citoyens. On ne peut impunément se jouer de cet animal qu'est l'homme. Il trouvera l'amour... ou il tuera.

Vous comprendrez, j'espère, que je ne m'adresse pas à vous seulement pour étaler ma sagesse. Je suis blessé au plus profond de mon être et vous supplie à grands cris de prendre mieux soin de vos enfants.

Un mot enfin sur le fonctionnement de la machine judiciaire: si j'avais pris ce garçon sur le fait, j'aurais souhaité le tuer. Comme on ne peut défaire ce qui a été fait, tout ce que je souhaite maintenant, c'est l'aider.

Puissions-nous ne pas être menés par un sentiment de vengeance digne de l'homme des cavernes. Aidons plutôt celui qui a posé un geste si humain.

D'après **The Crime of Punishment** de Carl Menninger, © 1966 et 1968, Karl Menninger, M.D.

**Annexe N.30**

# Ce qu'est l'amour du prochain

Tout comme le diamant, l'amour du prochain présente plusieurs facettes ou aspects. Selon vous, quelle importance revêt chacun des aspects de l'amour de la liste suivante? Classez-les de 1 à 17 (ou 18), en commençant par le plus important.

| **Importance selon moi** | **Aspects de l'amour** | **Importance selon le groupe** |
|---|---|---|
| _____ | Connaissance de l'autre | _____ |
| _____ | Amitié | _____ |
| _____ | Sacrifice | _____ |
| _____ | Affection | _____ |
| _____ | Partage | _____ |
| _____ | Compréhension | _____ |
| _____ | Dévouement | _____ |
| _____ | Confiance | _____ |
| _____ | Fidélité | _____ |
| _____ | Pardon | _____ |
| _____ | Responsabilité | _____ |
| _____ | Loyauté | _____ |
| _____ | Liberté | _____ |
| _____ | Honnêteté | _____ |
| _____ | Manque d'égoïsme | _____ |
| _____ | Respect | _____ |
| _____ | Gentillesse | _____ |
| _____ | Autre:_____ | _____ |

# L'amitié de Jonathan et David

(I Samuel 18)

Or, dès que David eut fini de parler à Saül, Jonathan s'attacha à David et l'aima comme lui-même. Ce jour-là, Saül retint David et ne le laissa pas retourner chez son père. Alors, Jonathan fit alliance avec David, parce qu'il l'aimait comme lui-même. Jonathan se dépouilla du manteau qu'il portait et le donna à David, ainsi que ses habits, et jusqu'à son épée, son arc et son ceinturon.

**Jonathan intervient pour David**
(I Samuel 19)

Saül parla à son fils Jonathan et à tous ses serviteurs de son projet de faire mourir David. Or, Jonathan, fils de Saül, aimait beaucoup David. Jonathan informa David: «Mon père Saül, dit-il, cherche à te faire mourir. Tiens-toi sur tes gardes demain matin, reste à l'abri et cache-toi. Pour moi, je sortirai et je me tiendrai près de mon père dans le champ où tu seras. Je parlerai de toi à mon père; je verrai ce qu'il en est et je t'en informerai.»

Jonathan parla à son père Saül en faveur de David. Il lui dit: «Que le roi ne pèche pas contre son serviteur David, car il n'a point péché contre toi et ses hauts-faits sont pour toi une excellente chose. Au péril de sa vie, il a battu le Philistin, et le Seigneur a accompli une grande victoire pour tout Israël. Tu l'as vu et tu t'es réjoui. Pourquoi donc pécherais-tu en répandant le sang innocent, en faisant mourir David sans motif?» Saül écouta la voix de Jonathan et Saül fit ce serment: «Par la vie du Seigneur, il ne sera pas mis à mort!» Jonathan appela David et lui rapporta toutes ces paroles. Puis Jonathan amena David à Saül et David fut à son service comme par le passé.

**Deuxième récit de l'attentat manqué**

Comme la guerre avait repris, David partit combattre les Philistins. Il leur porta un coup très dur et ils s'enfuirent devant lui.

Un esprit mauvais, venu du Seigneur, s'empara de Saül. Il était assis dans sa maison, la lance à la main, tandis que David jouait de son instrument. Saül chercha à clouer David au mur avec sa lance, mais David esquiva le coup de Saül et la lance de Saül se planta dans le mur. David prit la fuite et s'échappa cette nuit-là.

**L'Ancien Testament, Traduction oecuménique de la Bible**

**Annexe N.31**

**Jonathan protège David**
(I Samuel 20)

David quitta Nayot près de Rama et vint trouver Jonathan, fils de Saül. Il lui demanda:
– Quelle faute ou quel crime ai-je commis envers ton père? Il cherche à me faire mourir.
– C'est invraisemblable, répondit Jonathan. Il n'est pas question que tu meures. Mon père n'a jamais fait quoi que ce soit sans m'en parler d'abord. Pourquoi m'aurait-il caché ce projet-là? C'est impossible.
– Je te jure pourtant que c'est bien le cas, reprit David. Seulement ton père sait très bien que je suis ton ami; il s'est donc dit: «Il ne faut pas que Jonathan l'apprenne, il en aurait trop de chagrin.» Mais, par le Seigneur vivant et par ta propre vie, je t'assure que je suis à deux doigts de la mort.
– Alors, que veux-tu que je fasse pour toi? demanda Jonathan [...]

Et ils sortirent ensemble dans la campagne. Jonathan reprit:
– Par le Seigneur, Dieu d'Israël, je te promets qu'à cette heure-ci, demain ou après-demain, j'aurai interrogé mon père sur ses intentions. Si elles te sont favorables, je ne te ferai rien dire. Mais au cas où mon père aurait l'idée de te faire du mal, je veux que le Seigneur m'infflige la plus terrible des punitions si je ne t'en informe pas. Alors je te laisserai partir et tu t'en iras sans être inquiété. Je souhaite que le Seigneur soit avec toi comme il a été avec mon père. Plus tard, si je suis encore vivant, agis envers moi avec la bonté du Seigneur, pour que je ne meure pas. Puis continue toujours d'agir avec bonté envers mes descendants, même lorsque le Seigneur fera disparaître tes ennemis, un à un, de la surface de la terre.

Jonathan conclut donc un pacte d'amitié avec David et sa famille, en disant: «Que le Seigneur tire vengeance des ennemis de David. Il demanda encore à David de prononcer un serment au nom de son amour pour lui, car lui-même, Jonathan, l'aimait de tout son coeur.

Jonathan reprit:
– Demain, on remarquera ton absence à la fête de la nouvelle lune, car ta place à table restera inoccupée. Après-demain, tu descendras jusqu'à l'endroit où tu t'es caché l'autre jour et tu te tiendras près de la pierre Ézel. Et moi, je tirerai trois flèches dans cette direction, sur un but que je me serai fixé, puis j'enverrai mon jeune serviteur les chercher. Si je lui crie: «Regarde, les flèches ne sont pas si loin, reviens les ramasser», c'est que tout va bien pour toi et que tu peux revenir. Il n'y aura aucun danger, je l'affirme devant le Seigneur. Mais si je lui crie: «Les flèches sont encore plus loin», alors va-t'en, car le Seigneur veut que tu partes. Quant au pacte d'amitié que nous avons conclu, toi et moi, le Seigneur nous permettra d'y rester fidèles pour toujours.

David alla donc se cacher dans la campagne [...]

Le lendemain matin, Jonathan sortit dans la campagne pour aller à l'endroit convenu avec David. Il était accompagné d'un jeune serviteur. Il lui dit:
– Cours en avant! Tu ramasseras les flèches que je vais tirer.

Le serviteur partit, et Jonathan tira une flèche de manière à le dépasser. Tandis que le serviteur approchait de l'endroit où la flèche s'était plantée, Jonathan lui cria:
– La flèche n'est-elle pas encore plus loin? Allons, dépêche-toi, ne t'arrête pas!

Le serviteur ramassa la flèche et revint vers son maître. Il ignorait tout du rendez-vous; seuls Jonathan et David étaient au courant. Jonathan remit son arc et ses flèches au serviteur et lui ordonna de les rapporter en ville. Le serviteur s'en alla et David sortit de sa cachette, au sud de la pierre. Trois fois il s'inclina jusqu'à terre devant Jonathan, puis ils s'embrassèrent tout en pleurant abondamment.

Ensuite Jonathan dit à David:
— Va en paix. Et souviens-toi du pacte d'amitié que nous avons conclu au nom du Seigneur, en disant: «Que le Seigneur nous permette d'y rester toujours fidèles, toi et moi, et nos descendants après nous.»

Alors David s'en alla, et Jonathan retourna en ville.

**La Bible en français courant**

**Annexe N.31**

**Complainte de David sur Saül et Jonathan**
(après leur mort à la bataille de Guilboa)
(II Samuel 1:17-27)

Honneur d'Israël, gisant sur tes collines!
Ils sont tombés les héros!

Ne le publiez pas dans Gath,
ne l'annoncez pas dans les rues d'Ashqelôn
de peur que les filles des Philistins ne se
réjouissent,
que les filles des incirconcis ne sautent de joie.

Montagnes de Guilboa,
ne recevez ni rosée ni pluie,
ne vous couvrez plus de champs féconds!
Car là fut maculé le bouclier des héros,
le bouclier de Saül qui n'avait été huilé
que du sang des victimes, de la graisse des héros,
l'arc de Jonathan, qui ne recula point,
et l'épée de Saül, qui ne rentrait pas sèche.

Saül et Jonathan, les bien-aimés,
inséparables dans la vie et dans la mort,
plus rapides que des aigles,
plus vaillants que des lions!

Filles d'Israël, pleurez sur Saül,
qui vous revêtait de pourpre et de parures,
qui de bijoux d'or surchargeait vos habits.

Ils sont tombés en plein combat, les héros!
Jonathan, gisant sur tes collines!

Que de peine j'ai pour toi, Jonathan, mon frère!
Je t'aimais tant!
Ton amitié était pour moi une merveille
plus que l'amour des femmes.

Ils sont tombés les héros!
Elles ont péri les armes de guerre!

**L'Ancien Testament, Traduction oecuménique de la Bible**

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

**L'Ancien Testament, Traduction oecuménique de la Bible (TOB)**, • Société biblique française et Éditions du Cerf, 1988.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# I Corinthiens 13:1-7 à l'école

**Verset 1:** Je pourrais être capable de parler les langues des hommes et celles des anges, mais si je n'ai pas d'amour, mes discours ne sont rien de plus qu'un tambour bruyant ou qu'une cloche qui résonne.

**Verset 2:** Je pourrais avoir le don de transmettre des messages reçus de Dieu, je pourrais posséder toute la connaissance et comprendre tous les secrets, je pourrais avoir toute la foi nécessaire pour déplacer des montagnes, mais si je n'ai pas d'amour, je ne suis rien.

**Verset 3:** Je pourrais distribuer tous mes biens et même livrer mon corps pour être brûlé, mais si n'ai pas d'amour, cela ne me sert de rien.

**Annexe N.32**

**Verset 4:** L'amour est patient, l'amour est bon, il n'est pas envieux, il ne se vante pas, il n'est pas orgueilleux;

**Verset 5:** l'amour ne fait rien de honteux, il n'est pas égoïste, il ne s'irrite pas, il n'éprouve pas de rancune;

**Verset 6:** l'amour ne se réjouit pas du mal, mais il se réjouit de la vérité.

**Verset 7:** L'amour permet de tout supporter, il nous fait garder en toute circonstance la foi, l'espérance et la patience.

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982,
© Société biblique française. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# La leçon d'un milliardaire

Jeune homme, John D. Rockefeller senior était aussi costaud et vigoureux qu'un garçon de ferme. Quand il entra dans les affaires, il travailla plus dur qu'un esclave sous le fouet de son chef de corvée. À trente-trois ans, il avait acquis son premier million de dollars. Consacrant chaque minute de ses longues journées à son travail, il était, à quarante-trois ans, à la tête de la plus grande entreprise du monde. À cinquante-trois ans, il était l'homme le plus riche du monde et le premier milliardaire.

Il avait tout sacrifié à cette réussite, son bonheur aussi bien que sa santé. Il développa une maladie appelée alopécie et perdit tous ses cheveux, même la plupart des sourcils et des cils. L'un de ses biographes dit qu'il ressemblait à une momie. Son revenu hebdomadaire s'élevait à un million de dollars, mais sa digestion était si mauvaise qu'il ne supportait que des biscottes et du lait.

Tel le Scrooge de Dickens, il était aussi solitaire qu'un moine. Un jour, il confessa qu'il voudrait être aimé, mais il ne réalisait pas que les gens aiment seulement ceux de qui émane l'affection. Manquant de considération pour autrui, dans son ardeur à faire de plus gros bénéfices, il avait souvent écrasé le faible dans la boue. Il était à tel point détesté dans la région des champs pétrolifères de Pennsylvanie que ceux qu'il avait exploités le pendaient en effigie. Il lui fallait des gardes du corps jour et nuit. Toute la fortune qu'il avait accumulée ne lui donnait ni paix, ni bonheur. En fait, voulant protéger et contrôler cette richesse, il découvrit qu'elle le suffoquait. Il ne pouvait plus arriver à dormir et ne prenait plaisir à rien.

Alors que John D. Rockefeller n'avait que cinquante-trois ans, Ida Tarbell écrivit à son sujet: «Sa figure était affreusement vieille, la plus vieille que j'ai jamais vue.» Les biscottes et le lait qu'il avalait avec mauvaise humeur ne suffisaient plus à tenir ensemble son corps décharné et son âme sans repos. Il était généralement admis qu'il ne vivrait pas une année de plus, et les journalistes tenaient sa nécrologie prête dans leurs classeurs.

Alors John D. Rockefeller commença à méditer durant ses longues nuits d'insomnie. Et une nuit il fit cette saisissante découverte: *il ne pourrait pas prendre avec lui ne serait-ce que la moindre pièce de sa fortune, en passant dans l'autre monde!* Il se trouva dans le même embarras et le même désespoir que le petit garçon qui voit une marée impitoyable balayer à jamais tous les châteaux de sable qu'il avait construits.

Pour la première fois de sa vie, il reconnut que l'argent n'est pas quelque chose qu'on accumule, mais quelque chose qui doit être partagé pour le bénéfice d'autrui. Le lendemain matin, sans perdre de temps, il transforma son argent en bienfaits pour les autres. Il commença à soutenir des causes qui en étaient dignes. Il établit la Fondation Rockefeller, dans laquelle sa fortune pouvait être canalisée vers des domaines qui en avaient besoin. Il faudrait un livre pour décrire tous les bienfaits résultant des centaines de millions de dollars qu'il déversa sur des universités, des hôpitaux, des oeuvres missionnaires et des millions de personnes dans le besoin. C'est lui qui aida les pays du Sud à se délivrer de l'ankylostome, véritable plaie physique et économique. Pensons à John D. Rockefeller avec reconnaissance chaque fois que nous ou nos enfants recevons une piqûre de pénicilline, car il aida par ses

contributions à découvrir ce remède miracle. Son argent stimula la recherche qui a sauvé et sauve toujours des millions de personnes d'une mort prématurée par malaria, tuberculose, diphtérie et bien d'autres maladies.

Ce n'est pas mon but de décrire en détail tous les bienfaits que le monde reçut quand J.D. Rockefeller changea de mentalité; il se mit à *donner* au lieu *d'amasser*. Mon but est de démontrer que quand il se mit à *s'extérioriser*, à penser aux besoins des autres, un miracle se produisit. Il commença à dormir, à manger normalement, à jouir de la vie en général. L'amertume, la rancoeur, la tristesse de son égocentrisme disparurent et dans l'âme de J.D. Rockefeller entra un courant de fraîcheur provenant de la reconnaissance et de l'affection de la part de ceux qu'il aidait. Lui qui avait été répugnant et sans vie abondait maintenant en rayonnement et en activité.

À l'âge de cinquante-trois ans, il paraissait ne devoir jamais fêter un autre anniversaire, mais il se mit à mettre en pratique l'une des lois éternelles de Dieu et en récolta les bienfaits promis: «... Donnez et il vous sera donné. On versera dans votre sein une bonne mesure, serrée, secouée et qui déborde» (Luc 6:38). Il éprouva la valeur de cette promesse, car il ne vécut pas seulement son cinquante-quatrième puis son cinquante-cinquième anniversaire, mais il expérimenta «la bonne mesure qui déborde»... il vécut jusqu'à quatre-vingt-dix-huit ans [...]

John D. Rockefeller a prouvé qu'une vie saine et satisfaisante ce n'est pas «*rafler*», mais *donner*. Quand des citoyens de Cleveland le félicitèrent, il répondit en parlant de sa propre expérience: «Tournez vos regards vers les choses supérieures de la vie. Soyez utiles à l'humanité. Dirigez vos pensées vers les moyens d'être en bénédiction, regardez en avant avec la détermination qu'un bienfait doit sortir de vos succès. Que votre question soit: quel sera le fruit de ma carrière? Profitera-t-il à des hôpitaux, à des églises, à des écoles, à des asiles, à des oeuvres missionnaires... *Faites tout ce que vous pouvez pour l'amélioration du sort de vos semblables, et en le faisant vous jouirez d'autant mieux de la vie.*»

Il a fallu à Rockefeller un demi-siècle de vie maladive, d'agitation, de misère et de naufrage pour découvrir péniblement les secrets de base d'une vie réelle et heureuse. C'est tragique qu'il ne lût ni ne prît à coeur plus tôt les belles recommandations données dans le Livre des livres:

*Tu aimeras ton prochain comme toi-même (Lévitique 19:18; Romains 13:9-10; Galates 5:14; Jacques 2:8).*

*Aimez-vous les uns les autres comme je vous ai aimés, vous aussi, aimez-vous les uns les autres (Jean 13:34).*

*Celui qui n'aime pas demeure dans la mort (I Jean 3:14).*

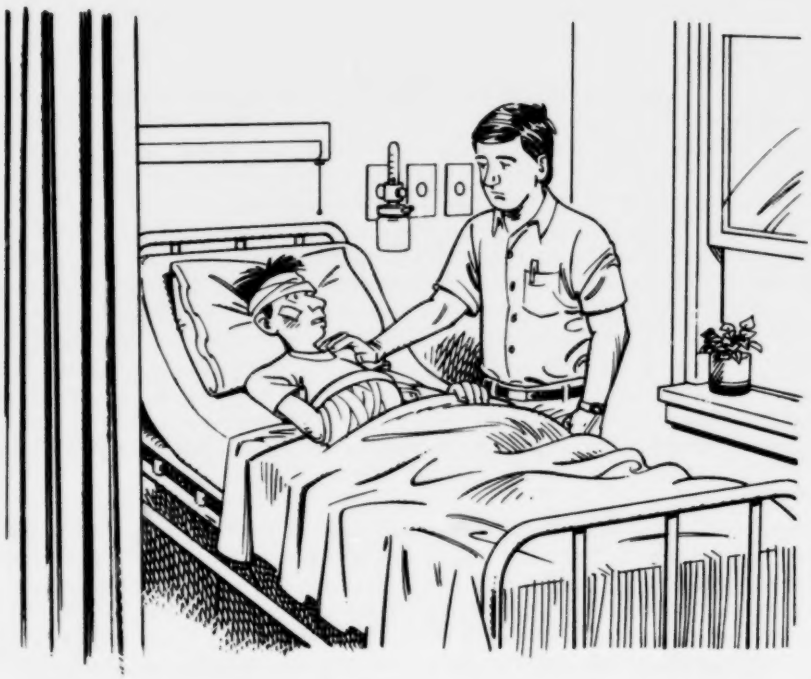
*N'aspirez pas à ce qui est élevé, mais laissez-vous attirer par ce qui est humble. Ne soyez point sages à vos propres yeux (Romains 12:16).*

Tiré de: **Maladie ou santé à votre choix** de S.I. McMillen, • M. Weber, 2e édition, Haute-Savoie, 1973, pages 174 à 176, 179. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Emmanuel.

# C'est ce que tu es qui compte pour moi

Pierre est un garçon de dix-sept ans. Il a beaucoup de problèmes. Il s'entend mal avec ses parents, surtout son père, honnête travailleur d'une quarantaine d'années. Pour afficher son indépendance, Pierre fume, prend de la drogue et fréquente les bars louches.

Un soir, il boit trop et quelques voyous le battent dans une ruelle, à côté d'un bar. Après lui avoir cassé un bras et déchiré sa veste neuve, ils le laissent presque inconscient. Un passant le voit et le conduit à l'hôpital. On avertit ses parents qui s'y précipitent.



Quand son père entre dans la chambre, Pierre a peur; il craint sa réaction. Mais son père, les larmes aux yeux, lui met la main sur l'épaule et lui dit qu'il est heureux de le voir vivant, qu'il l'aime et qu'il désire tout simplement l'aider.

**Annexe N.35**

# Séparation définitive

Dommage! ces deux-là s'aimaient tellement. Luc et Sylvie se connaissaient depuis leur plus tendre enfance et tout le monde s'attendait à ce qu'ils se marient après leurs études collégiales. Jamais on n'aurait cru qu'ils se sépareraient. Mais qu'avait-il bien pu se passer pour qu'ils en arrivent à cette rupture?

Tout avait commencé le jour où Luc, qui avait terriblement envie d'une auto, s'était mis à vendre de la drogue malgré l'avertissement de Sylvie. En effet, elle avait en horreur ce poison qui peu à peu avait détruit la vie de sa soeur et elle avait plusieurs fois supplié Luc de ne jamais y toucher; une mort suffisait. Pour rien au monde, elle n'accepterait que son ami en consomme et encore moins qu'il en vende. Elle irait même jusqu'à rompre avec lui. Pour lui faire plaisir, il lui avait assuré que ça ne serait jamais son cas; mais il avait finalement décidé d'entrer en contact avec des vendeurs de drogue et avait commencé son trafic. Il se disait qu'il n'en avait que pour peu de temps, juste assez longtemps pour se payer une voiture. Il pensait que, devant le fait accompli, Sylvie changerait d'idée et lui pardonnerait. Quelle fille ne se réjouirait pas de fréquenter un gars qui, à dix-huit ans, avait déjà sa propre auto!

Tout alla bien pour lui jusqu'au jour où il fut arrêté par un agent double de la police à qui il venait de vendre de la drogue. Bien sûr, on perquisitionna chez lui et on trouva une quantité suffisante de drogue pour l'accuser de trafic de stupéfiants. Les parents de Luc payèrent sa caution, puis ils engagèrent un avocat qui leur apprit que la peine encourue pour une première infraction de ce genre pouvait aller d'une amende de 500 $ à un an d'emprisonnement, si tout se passait bien. De cela, Luc n'était pas si sûr. Depuis quelque temps dans sa région, plusieurs organismes livraient une lutte acharnée à la drogue. La cote d'amour des «pushers» était au plus bas dans le coeur de la population. Au moment du verdict, pensait Luc, son juge serait probablement influencé par cette campagne antidrogue et lui infligerait une peine exemplaire. De plus, cette histoire pouvait compromettre ses chances de trouver un bon emploi dans les prochaines années, puisqu'il aurait dorénavant un casier judiciaire. Se sentant pris au piège, Luc se demandait comment il avait fait pour ne pas tenir compte de toutes ces choses avant de commettre une telle erreur. À ce moment, il aurait aimé être dans les souliers de n'importe qui d'autre. Il lui semblait traverser les moments les plus difficiles de sa vie; il ne se doutait pas que le pire restait à venir.

Luc n'avait pas revu Sylvie depuis quelques jours. Il avait été trop préoccupé de sa mésaventure pour penser à quelqu'un d'autre que lui. Mais maintenant, il avait besoin du réconfort de son amie. Il alla donc la voir, mais elle refusa de le recevoir. Peu après, elle lui envoya une lettre dans laquelle elle lui disait qu'elle ne pourrait jamais aimer un gars qui voulait s'enrichir en détruisant la vie des autres. Elle demandait à Luc de ne plus chercher à la revoir. Pour la première fois, Luc songea au mal qu'il avait fait à Sylvie. Comment n'avait-il pas saisi à quel point la mort de sa soeur l'avait blessée et combien son exigence relative à la drogue était justifiée! Il se rendait compte que Sylvie avait été honnête avec lui; elle l'avait prévenu à plusieurs reprises, mais il l'avait négligée elle, son amie de toujours, et lui avait préféré une auto. Il comprenait aussi qu'elle avait tenté de le protéger contre lui-même et que maintenant, elle devait souffrir un deuxième deuil en rompant avec lui. Enfin, il voyait les choses différemment, mais il était trop tard. Luc décida de ne pas insister auprès de Sylvie. Non, il ne s'imposerait pas à elle. Il en était certain: désormais, leur séparation était définitive.

# Les deux frères

*Auteur inconnu*

L'histoire que je vais vous raconter est vraie. C'est l'histoire de deux frères qui habitaient ensemble dans une ville de l'Est. Le plus jeune vivait une vie de débauche. L'aîné, par contre, était un homme humble et tranquille; il craignait Dieu.

Un soir, vers minuit, le plus jeune entra en trombe dans la maison, en criant:

– Cache-moi vite! Je viens de tuer un homme, son sang est sur mes vêtements!

Sans paroles inutiles, l'aîné lui fit enlever ses vêtements souillés et lui passa les siens, sans taches. Puis il mit ceux de son frère.

Bientôt la police fit irruption dans la pièce.

– Exactement ce que nous pensions: c'est ici que se cache l'assassin! s'écria l'un des agents. Et, au présumé coupable, il dit avec sévérité:

– C'est toi qui as fait le coup?

Mais l'interpellé ne répondit pas un mot.

– À quoi bon questionner davantage? Regardez ses vêtements, ils parlent à sa place! Lions-le et emmenons-le!

Le frère aîné fut mis en prison. Le lendemain, on procéda à son interrogatoire, mais l'accusé refusa de répondre quoi que ce soit. Il se bornait à répéter:

– Je dois payer pour ce crime et le plus tôt sera le mieux.

Quand vint le procès, témoins et jury, devant ses vêtements tachés de sang, ne purent que le trouver coupable.

– Quel est votre avocat? lui demanda le juge.
– Je n'en ai pas.
– Qu'avez-vous à dire pour votre défense?
– Rien.

L'accusé baissa la tête pour ne pas se trahir.

Le procès fut vite terminé et l'assassin présumé, condamné à mort.

Le jour de l'exécution arriva. Le bourreau accomplit sa besogne rapidement.

Peu après, le plus jeune des deux frères reçut une lettre en livraison spéciale. Après le départ du facteur, il ouvrit cette lettre, la lut et... éclata en sanglots. Son contenu était bref: «Demain, revêtu de tes vêtements, je mourrai pour toi. Mais toi, en souvenir de moi, portant mes vêtements, propres et sans taches, veuille à l'avenir vivre une vie juste et sainte.»

«*Je meurs pour toi*». Ces quelques mots le bouleversèrent jusqu'au plus profond de son être endurci par le péché. Alors, comme revenu à la réalité, il s'écria tout à coup: «Je meurs pour toi... demain... Mais, il n'est peut-être pas encore mort!»

Et il se précipita à la prison où il exigea de voir le directeur, à qui il parla de son frère, de l'événement et de la lettre qu'il venait de recevoir. «*Je meurs pour toi.*» Ces paroles émurent le directeur. Il envoya l'homme chez le juge qui, après l'avoir questionné, reçut les aveux sincères et complets du vrai coupable, qui termina en disant: «Faites-moi mourir! Je ne mérite que la mort!»

Mais quelqu'un avait déjà payé pour son crime. Les paroles «*Je meurs pour toi*» avaient pleine valeur. Le juge regarda longuement celui qui avait été l'objet d'un si grand amour, puis il lui annonça qu'il ne pouvait ni le faire emprisonner ni le condamner à mort. La liberté et la vie lui étaient assurées car, désormais sa dette envers la société était payée, et la justice, satisfaite.

# Les sacrifices dans l'Ancien Testament

| NOM DU SACRIFICE | LE SACRIFICE COMPLET | L'OFFRANDE VÉGÉTALE | LE SACRIFICE DE COMMUNION | LE SACRIFICE POUR OBTENIR LE PARDON | LE SACRIFICE DE RÉPARATION |
|---|---|---|---|---|---|
| TYPE D'OFFRANDE | – mâle sans défaut<br>– taureau, bélier ou bouc, tourterelle ou pigeon | – farine, gâteaux ou galettes sans levain, avec de l'huile et du sel<br>– premiers produits de la nature<br>– encens | – mâle ou femelle sans défaut<br>– taureau, mouton ou chèvre<br>– parfois accompagné de gâteaux à l'huile sans levain | 1) pour toute la communauté ou pour le grand-prêtre: un taureau<br>2) pour un chef: un bouc<br>3) pour un simple citoyen: chèvre, mouton, tourterelles ou pigeons sans défaut (si la personne est trop pauvre: farine) | – bélier sans défaut<br>– de l'argent |
| RITUEL DU SANG | – sang aspergé autour de l'autel | | – sang aspergé autour des angles relevés de l'autel | 1) sang aspergé sept fois avec le doigt sur le voile à l'extérieur, sur les angles relevés de l'autel et autour de l'autel<br>2) sang aspergé une fois sur l'autel et les angles relevés; le reste du sang versé à la base de l'autel<br>3) sang aspergé une fois sur les angles relevés; le reste du sang versé à la base de l'autel (le grand jour du Pardon: sang également versé sur le coffre, dans le Saint des Saints) | – sang aspergé autour de l'autel |
| RÔLE DU SACRIFICATEUR | – asperge le sang<br>– brûle l'animal au complet | – brûle une partie de l'offrande sur l'autel<br>– mange une partie de l'offrande | – brûle la graisse et les entrailles<br>– mange une partie de la viande | 1) brûle la graisse et les entrailles sur l'autel; brûle le reste hors du camp<br>2) brûle la graisse et les entrailles sur l'autel; mange la viande<br>3) brûle la graisse et les entrailles sur l'autel; mange la viande | – brûle la graisse et les entrailles<br>– mange la viande |
| RÔLE DU FIDÈLE | – pose la main sur la tête de l'animal, qui est ainsi accepté comme offrande<br>– tue l'animal et le découpe | – apporte son offrande végétale, qui peut aussi être des premiers produits de la nature | – mange une partie de la viande | 1) pose la main sur la tête de l'animal pour symboliser la substitution | – remboursement en argent (le montant équivalent à la valeur de ce qui a été pris, plus 20 %, payé à la victime) |
| FRÉQUENCE OU OCCASION | – chaque matin et chaque soir | – peut accompagner un sacrifice de communion | – non précisé | – le grand jour du Pardon (Yom Kipour)<br>– une fois l'an<br>– autres occasions non précisées | – rétribuer la victime de fraude ou de malhonnêteté |
| BUT | – propitiation<br>– expiation<br>– pardon | – que Dieu bénisse la récolte<br>– don fait à Dieu | – reconnaissance envers Dieu ou louange | – expiation des péchés commis par mégarde<br>– réconciliation<br>– pardon | – expiation<br>– pardon |
| RÉFÉRENCES BIBLIQUES | Lév.1; 6:1-6 | Lév.2; 6:7-16 | Lév.3; 7:11-21 | Lév.4; 6:17-23 | Lév.5; 14-26; 7:1-7 |

**Annexe N.38**

# Qui peut payer tout cela?

Le tsar de Russie aimait à se déguiser et à se mêler à ses sujets afin d'entendre ce qu'ils pouvaient avoir à se dire.

Une nuit, il se rendit à la caserne et écouta la conversation des soldats.

En passant près d'une tente, il aperçut un jeune officier assis à table, la tête appuyée sur son bras et profondément endormi. Le tsar s'avança sur la pointe des pieds jusque derrière la chaise et regarda par-dessus l'épaule du soldat. Là, sur la table, devant lui, il vit avec stupeur un revolver chargé. À côté se trouvait une feuille de papier sur laquelle était inscrite une longue liste de dettes contractées au jeu.

Le tsar nota le total et il allait s'en retourner quand soudain il remarqua que quelque chose était écrit au-dessous des colonnes de chiffres.

S'avançant, il put lire ces mots: «Qui peut payer tout cela?»

Il comprit immédiatement la situation. Le jeune officier avait misé sur un coup de dés tout son avoir. Il était profondément dans les dettes et n'avait aucun moyen de faire face à ses obligations. De là sa décision de se brûler la cervelle et de mettre ainsi un point final à tout.

Mais après avoir écrit les mots «Qui peut payer tout cela?», il s'était endormi. Bientôt il allait se réveiller et alors...

Le tsar eut tout d'abord l'idée de le dénoncer. Puis, se souvenant qu'il était ami du père du jeune homme, il changea de décision.

Saisissant la plume qui était tombée de la main du jeune homme et la plongeant dans l'encre, il regarda encore la question qui était devant lui: «Qui peut payer tout cela?»

Puis, se penchant, il écrivit un mot au-dessous: «ALEXANDRE».

Silencieusement, il s'en alla.

Peu après, le jeune officier ouvrit les yeux, prit le revolver et le leva lentement jusqu'à la tempe. Mais juste avant de presser sur la gâchette, il jeta un dernier coup d'oeil sur la liste de ses dettes. Une fois encore, il lut ce qu'il avait écrit: «Qui peut payer tout cela?»

Soudain, il se pencha sur le papier où se trouvait un autre mot. Il le lut: «ALEXANDRE».

Stupéfait, il laissa tomber le revolver. Il avait reconnu l'écriture. Son tsar était passé par là. Avec une grande joie il relut les mots «Qui peut payer tout cela?» — «ALEXANDRE».

Le lendemain matin, en effet, un messager arriva avec un sac d'argent de la part du tsar. Ses dettes furent payées et sa vie épargnée.

Tiré de: **Les merveilles de la grâce** de O.J. Smith, Publications chrétiennes, Cap-de-la-Madeleine, pages 7 et 8.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Publications chrétiennes.

# Le salut

La Bible présente le salut comme le seul espoir qu'a un individu de réaliser, maintenant et dans l'éternité, ce pour quoi il existe. Ayant hérité de la nature pécheresse d'Adam et Ève, chacun peut faire sienne la déclaration de Paul en Romains 7:19: «Je ne fais pas le bien que je veux; mais je fais le mal que je ne veux pas.» Cette nature déchue prive l'être humain de l'approbation divine et le condamne ainsi à vivre bien au-dessous de ses capacités. De plus, elle lui interdit l'accès au Royaume de Dieu. C'est ce que la Bible appelle «l'état de perdition». Selon les Écritures, l'humanité est perdue et a besoin d'être sauvée.

L'idée d'être sauvé est un concept familier dans la Bible. On l'y associe toujours au désir de Dieu de pourvoir au salut de l'être humain. Dans l'Ancien Testament, Dieu est présenté comme le Sauveur de son peuple; Celui qui délivre et protège, mais également Celui qui seul a le pouvoir de mettre entre une personne et ses mauvaises actions «autant de distance qu'entre l'est et l'ouest». Dans le Nouveau Testament, Jésus-Christ est montré comme le Rédempteur, dont la mort et la résurrection garantissent le pardon des péchés et l'obtention de la vie éternelle. Il est l'Envoyé de Dieu qui par son sacrifice, peut seul sauver l'humanité du jugement divin.

Dans la Bible, le salut de l'homme est avant tout l'oeuvre de Dieu. C'est une des raisons pour lesquelles on dit que le salut est offert *par la grâce*. C'est Dieu qui a rendu ce salut parfait et qui le donne à tous ceux qui l'acceptent comme un cadeau, c'est-à-dire sans essayer de le changer ou d'y ajouter quoi que ce soit. Personne ne peut compléter le don de Dieu. C'est le sens de l'expression de Jésus «tout est accompli»; ces paroles dites sur la croix confirment que Dieu a approuvé le sacrifice de Jésus en faveur de l'humanité. La colère divine contre le péché ayant frappé Jésus, Dieu peut dès lors offrir la réconciliation à tous ceux qui reconnaissent leur état de perdition et désirent une vie nouvelle.

Une autre raison pour laquelle on dit du salut qu'il est par la grâce, c'est qu'il est offert à tous sans aucune distinction. «Tous ayant péché et étant privés de la présence glorieuse de Dieu», tous ont donc besoin d'être sauvés. Le salut émane de l'amour de Dieu, ému devant la faiblesse de l'être humain et son incapacité à se sauver lui-même.

Selon la Bible, aucun pécheur ne peut payer le prix du salut. C'est pour cette autre raison qu'on parle d'une offre par la grâce. Le salut est un bienfait immérité pour lequel aucun échange n'est agréé.

Finalement, le salut est par la grâce parce qu'il ne constitue pas une religion mais un état. Il n'est pas une série de règles obligatoires, mais une vie nouvelle qui assure la force d'obéir à Dieu de tout coeur. C'est le salut par la grâce qui délivre de la condamnation et confère à l'être humain la condition d'enfant de Dieu. À ce titre, la personne sauvée, après avoir vu son passé effacé, peut jouir maintenant de la présence de Dieu et attendre avec confiance un héritage dans la vie future.

**Annexe N.39**

Puisque le salut est offert par la grâce, le seul moyen de se l'approprier reste la foi. La foi, dans l'optique biblique, est essentiellement un transfert de confiance; elle affirme: «Ce que je ne peux pas faire, Dieu le peut». La foi dans l'obtention du salut est tout sauf une monnaie d'échange. Elle symbolise l'abdication de l'orgueil humain devant la bonté et la miséricorde divines. La foi est d'ailleurs étroitement liée à la repentance dans le Nouveau Testament, l'une et l'autre étant indissociables dans le plan du salut. La repentance, loin d'être une simple pénitence, est un complet changement de direction spirituelle. Elle ne craint pas d'abandonner ce qui est en arrière pour suivre le Sauveur.

Parce qu'elle reconnaît la grandeur de Dieu et la petitesse de l'homme, la repentance constitue probablement l'attitude la plus honnête qu'un individu puisse manifester. Elle donne toute sa valeur à la foi qui devient alors le gage d'une fidélité nouvelle à Celui qui n'a rien épargné pour le salut de l'humanité.

* * * * * * * * * *

**Versets bibliques relatifs au salut**

*Autrefois, vous étiez spirituellement morts à cause de vos fautes, à cause de vos péchés.*

(Éphésiens 2:1)

*[...] tous ont péché et sont privés de la présence glorieuse de Dieu. Mais Dieu, dans sa bonté, les rend justes à ses yeux, gratuitement, par Jésus-Christ qui les délivre du péché.*

(Romains 3:23-24)

*Car Dieu a tellement aimé le monde qu'il a donné son Fils unique, afin que tout homme qui croit en lui ne meure pas mais qu'il ait la vie éternelle. Dieu n'a pas envoyé son Fils dans le monde pour condamner le monde, mais pour que le monde reçoive le salut par lui. Celui qui croit au Fils n'est pas condamné; mais celui qui ne croit pas est déjà condamné, parce qu'il n'a pas cru au Fils unique de Dieu.*

( Jean 3:16-18)

*[...] Dieu notre Sauveur, qui veut que tous les hommes soient sauvés et parviennent à connaître la vérité.*

(I Timothée 2:3-4)

*Vraiment moi, le Seigneur Dieu, je ne veux la mort de personne. Détournez-vous du mal et vivez!*

(Ézéchiel 18:32)

**Annexe N.39**

*«Le moment fixé est arrivé, disait-il [Jésus], car le Royaume de Dieu s'est approché! Changez de comportement et acceptez la Bonne Nouvelle!»*

(Marc 1:15)

*Car c'est par la grâce que vous avez été sauvés, au moyen de la foi. Ce salut ne vient pas de vous, il est un don de Dieu; il n'est pas le résultat de vos efforts, et ainsi personne ne peut se vanter. Car c'est Dieu qui nous a formés; il nous a créés, dans notre union avec Jésus-Christ, pour que nous menions une vie riche en oeuvres bonnes, ces oeuvres qu'il a préparées d'avance afin que nous les pratiquions.*

(Éphésiens 2:8-10)

*Car Dieu a révélé sa grâce, source de salut pour tous les hommes.*

(Tite 2:11)

*Remerciez avec joie Dieu le Père: il vous a rendus capables d'avoir part aux biens qu'il réserve dans le royaume de lumière pour ceux qui lui appartiennent. Il nous a en effet arrachés à la puissance de l'obscurité et nous a fait passer dans le royaume de son Fils bien-aimé, grâce auquel nous sommes délivrés du mal et nos péchés sont pardonnés.*

(Colossiens 1:12-14)

*Vous attendez que son Fils vienne des cieux, son Fils Jésus, qu'il a ramené de la mort à la vie, et qui nous délivre du jugement de Dieu, qui est proche.*

(I Thessaloniciens 1:10)

Les versets sont tirés de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la société biblique canadienne.

**Annexe N.40**

# Délivrance de l'esclavage

**Les Israélites esclaves en Égypte**
(Exode 1:5-14)

En tout, les descendants de Jacob étaient alors au nombre de soixante-dix. Joseph, son autre fils, était déjà en Égypte. Plus tard, Joseph mourut ainsi que ses frères et toute cette génération. Par la suite, les Israélites eurent tant d'enfants qu'ils devinrent extrêmement nombreux et très forts. Le pays en fut rempli.

Un nouveau roi commença à régner sur l'Égypte, mais il ne savait rien de Joseph. Il dit à son peuple:
– Voyez, les Israélites forment un peuple plus nombreux et plus fort que nous. Il faut trouver un moyen pour limiter leur nombre. En cas de guerre, ils se joindraient à nos ennemis pour nous combattre et quitter le pays.

Les Égyptiens désignèrent alors des chefs de corvées pour accabler le peuple d'Israël en lui imposant certains travaux. C'est ainsi que les Israélites durent construire les villes de Pitom et Ramsès pour y entreposer les réserves du pharaon. Mais plus on les opprimait, plus ils devenaient nombreux et plus ils prenaient de place, si bien qu'on les redoutait. Les Égyptiens les traitèrent durement, comme des esclaves; ils leur rendirent la vie insupportable par un travail pénible: préparer l'argile, faire des briques, exécuter tous les travaux des champs. Bref, ils leur imposèrent sans pitié toutes sortes de corvées.

**Dieu choisit Moïse pour libérer Israël**
(Exode 2:23-3:10)

Longtemps après, le roi d'Égypte mourut. Les Israélites, du fond de leur esclavage, se mirent à gémir et à crier, et leur appel au secours monta jusqu'à Dieu. Dieu entendit leur plainte et se souvint de son alliance avec Abraham, Isaac et Jacob. Il regarda les Israélites et se rendit compte de leur situation.

Moïse s'occupait des moutons et des chèvres de Jéthro, son beau-père, le prêtre de Madian. Un jour, après avoir conduit le troupeau au-delà du désert, il arriva à l'Horeb, la montagne de Dieu. C'est là que l'ange du Seigneur lui apparut dans une flamme, au milieu d'un buisson. Moïse aperçut en effet un buisson d'où sortait des flammes, mais sans que le buisson lui-même brûle. Il décida de faire un détour pour aller voir ce phénomène étonnant et découvrir pourquoi le buisson ne brûlait pas. Lorsque le Seigneur le vit faire ce détour, il l'appela du milieu du buisson:
– Moïse, Moïse!
– Oui? répondit-il
– Ne t'approche pas de ce buisson, dit le Seigneur. Enlève tes sandales, car tu te trouves dans un endroit saint. Je suis le Dieu de ton père, le Dieu d'Abraham, d'Isaac et de Jacob.

Moïse se couvrit le visage, parce qu'il avait peur de regarder Dieu. Le Seigneur reprit:
– J'ai vu comment on maltraite mon peuple en Égypte; j'ai entendu les Israélites crier sous les coups de leurs oppresseurs. Oui, je connais leurs souffrances. Je suis donc venu pour les délivrer du pouvoir des Égyptiens, et pour les conduire d'Égypte vers un pays beau et vaste, vers un pays qui regorge de lait et de miel, le pays où habitent les Cananéens, les Hittites, les Amorites, les Perizites, les Hivites et les Jébusites. Puisque les cris des Israélites sont montés jusqu'à moi et que j'ai même vu de quelle manière les Égyptiens les oppriment, je t'envoie maintenant vers le pharaon. Va, et fais sortir d'Égypte Israël, mon peuple.

**Moïse et Aaron chez le pharaon**
(Exode 5:1-9)

Après ces événements, Moïse et Aaron allèrent trouver le pharaon et lui dirent:
– Voici ce qu'ordonne le Seigneur Dieu d'Israël: «Laisse partir mon peuple, pour qu'il aille célébrer une fête en mon honneur dans le désert.»
Le pharaon répondit:
– Qui est ce Seigneur à qui je devrais obéir en laissant partir les Israélites? Je ne le connais pas et je ne vous laisserai pas partir!

Moïse et Aaron reprirent:
– Le Dieu des Hébreux, le Seigneur notre Dieu, nous est apparu. Permets-nous donc d'aller à trois jours de marche dans le désert pour lui offrir des sacrifices. Sinon il pourrait nous faire mourir par la peste ou par la guerre.
– Moïse et Aaron, déclara le roi d'Égypte, pourquoi poussez-vous les Israélites à négliger leur ouvrage? Retournez à votre travail. Maintenant que ces gens sont nombreux, vous voudriez leur faire interrompre leurs activités?

Ce même jour, le pharaon donna l'ordre suivant aux Égyptiens, chefs de corvées, et aux contremaîtres israélites:
– Contrairement à ce que vous faisiez précédemment, ne fournissez plus de paille aux Israélites pour la fabrication des briques. Ils iront eux-mêmes en chercher. Mais vous exigerez qu'ils fabriquent le même nombre de briques qu'auparavant; vous n'admettrez pas de réduction. Ce sont des paresseux! C'est pour cela qu'ils réclament le droit d'aller offrir des sacrifices à leur Dieu. Dès qu'ils seront surchargés de travail, ils seront trop occupés pour penser à ces histoires mensongères.

(Exode 5:22-6:8)

Une fois encore, Moïse s'adressa au Seigneur:
– O Seigneur, dit-il, pourquoi as-tu fait du mal à ce peuple? Pourquoi m'as-tu envoyé ici? Depuis que je suis allé parler au pharaon de ta part, il maltraite les Israélites, et toi tu ne fais rien pour sauver ton peuple!

Le Seigneur lui répondit:
– C'est maintenant que tu vas voir ce que je ferai au pharaon! Contraint par ma poigne, il laissera partir les Israélites; contraint par ma poigne, il va même les chasser de son pays!

**Annexe N.40**

Dieu dit encore à Moïse:
– Je suis «Le Seigneur». Je me suis manifesté autrefois à Abraham, à Isaac et à Jacob sous le nom de «DIEU TOUT-PUISSANT», mais ils ne savaient pas que je m'appelle aussi «LE SEIGNEUR». J'ai conclu une alliance avec eux, j'ai promis de leur donner le pays de Canaan dans lequel ils séjournaient comme étrangers. Maintenant, j'ai entendu les Israélites gémir sous le poids de l'esclavage que les Égyptiens leur imposent, et je me suis souvenu de mon alliance avec eux. C'est pourquoi je t'ordonne de leur dire ceci de ma part: «Je suis le Seigneur! Je vais vous arracher aux travaux forcés et vous délivrer de l'esclavage auquel les Égyptiens vous ont soumis. Grâce à ma puissance irrésistible, je les punirai de manière exemplaire et je vous libérerai. Je ferai de vous mon peuple, et je serai votre Dieu. Vous saurez que c'est moi, le Seigneur votre Dieu, qui vous arrache aux travaux forcés d'Égypte. Je vous conduirai ensuite dans le pays que j'ai solennellement promis à Abraham, à Isaac et à Jacob, et je vous le donnerai en possession. C'est moi, le Seigneur, qui vous l'affirme.»

**La fête de la Pâque**

(Exode 12:1-14)

Le Seigneur dit à Moïse et Aaron, en Égypte:
«Le mois actuel devra marquer pour vous le début de l'année, ce sera le premier mois. Allez dire au peuple d'Israël: Le dixième jour de ce mois, procurez-vous un agneau ou un chevreau par famille ou par maison. Si une famille est trop petite pour consommer toute une bête, on s'entendra avec une famille voisine, selon le nombre de personnes qu'elle compte; puis on choisira la bête d'après ce que chacun peut manger. L'agneau ou le chevreau qu'on prendra sera un mâle d'un an, sans défaut. On le gardera jusqu'au quatorzième jour du mois; le soir de ce jour, dans tout le peuple d'Israël, on égorgera la bête choisie. On prendra de son sang pour en badigeonner les deux montants et la poutre supérieure de la porte d'entrée, dans chaque maison où l'un de ces animaux sera mangé. On rôtira cette viande puis, pendant la nuit, on la mangera avec des pains sans levain et des herbes amères. On ne mangera pas de viande d'un animal rôti tout entier, avec tête, pattes et abats. On n'en gardera rien pour le lendemain. S'il en reste quelque chose le matin, on le brûlera. Voici dans quelle tenue on mangera ce repas: les vêtements serrés à la ceinture, les sandales aux pieds et le bâton à la main. On mangera rapidement. Telle sera la Pâque, célébrée pour moi, le Seigneur.

«Pendant cette nuit je passerai à travers l'Égypte et je ferai mourir tous les premiers-nés du pays, ceux des hommes comme ceux des bêtes. J'exécuterai ainsi ma sentence contre les dieux de l'Égypte, moi qui suis le Seigneur. Mais sur les maisons où vous vous tiendrez, le sang sera pour vous un signe protecteur; je le verrai et je passerai sans m'arrêter chez vous. Ainsi vous échapperez au fléau destructeur, lorsque je punirai l'Égypte.

«D'âge en âge vous commémorerez cet événement par une fête solennelle pour m'honorer, moi, le Seigneur: ce sera pour vous une règle irrévocable.

**Le dernier fléau: mort des premiers-nés égyptiens**

(Exode 12:29-42)

Au milieu de la nuit, le Seigneur fit mourir tous les premiers-nés d'Égypte, aussi bien le fils aîné du pharaon, roi d'Égypte, que le fils aîné du captif enfermé en prison, et que les premiers-nés du bétail. En cette nuit-là, le pharaon, ses ministres et tous les Égyptiens se levèrent, et il y eut de grands cris dans tout le pays, car il n'y avait pas une seule maison sans un mort. Le pharaon, en pleine nuit, convoqua Moïse et Aaron et leur dit:
– Quittez mon pays! Partez, vous et vos Israélites; allez rendre un culte au Seigneur, comme vous l'avez demandé. Prenez même tout votre bétail, comme vous l'avez dit, et allez-vous-en. Et puis demandez à votre Dieu de me bénir.

Les Égyptiens, croyant qu'ils allaient tous mourir, poussèrent les Israélites à quitter rapidement leur pays. C'est pour cette raison que les Israélites durent emporter leur pâte à pain avant qu'elle ait levé; ils tenaient leur pétrin sur l'épaule, enveloppé dans leur manteau.

Les Israélites avaient fait ce que Moïse leur avait dit: ils avaient demandé aux Égyptiens des objets d'or et d'argent et des vêtements. Le Seigneur avait amené les Égyptiens à les considérer avec faveur et à leur accorder ce qu'ils demandaient. C'est ainsi que les Israélites dépouillèrent les Égyptiens.

Ensuite, de la ville de Ramsès, les Israélites se mirent en route pour Soukot; ils étaient environ six cent mille hommes, sans compter les femmes, les enfants et les vieillards. Une foule de gens d'origines diverses partirent en même temps qu'eux. Les moutons, chèvres et boeufs formaient des troupeaux considérables. Pour cuire la pâte à pain qu'ils avaient emportée d'Égypte, ils confectionnèrent des galettes plates; en effet, ils avaient été expulsés d'Égypte sans pouvoir attendre que la pâte lève et sans pouvoir prendre de provisions de voyage.

Le peuple d'Israël avait séjourné quatre cent trente ans en Égypte. Au bout de ces quatre cent trente ans, en ce jour mémorable, le peuple du Seigneur sortit d'Égypte en bon ordre. De même que le Seigneur veilla cette nuit-là pour faire sortir son peuple d'Égypte, de même, d'âge en âge, les Israélites doivent veiller cette nuit-là, car elle est consacrée au Seigneur.

**Le pharaon poursuit les Israélites**

(Exode 14:5-13,21-31)

Lorsqu'on annonça au pharaon et à ses ministres que les Israélites n'étaient plus là, ils changèrent d'idée à leur sujet et se dirent: «Qu'avons-nous fait là? Pourquoi avons-nous laissé les Israélites s'en aller, au lieu de les garder comme esclaves?» Le pharaon fit atteler son char et partit avec son armée; il avait avec lui tous les chars d'Égypte, dont les six cents meilleurs, chacun avec son équipage complet. Le Seigneur incita le pharaon, roi d'Égypte, à poursuivre avec obstination les Israélites, au moment où ceux-ci quittaient le pays comme s'ils étaient déjà libres. L'armée égyptienne, avec tous ses chevaux, chars et cavaliers, poursuivit donc les Israélites et les rattrapa près de Pi-Habirot, en face de Baal-Sefon, là où ils campaient près de la mer.

Les Israélites virent que les Égyptiens s'étaient mis en route pour les poursuivre, et que déjà le pharaon arrivait. Ils eurent très peur, ils se mirent à appeler le Seigneur à grands cris et dire à Moïse:

**Annexe N.40**

– N'y avait-il pas assez de tombeaux en Égypte? Pourquoi nous as-tu emmenés mourir dans le désert? Pourquoi nous as-tu fait quitter l'Égypte? Nous te l'avions bien dit, quand nous étions encore là-bas: «Laisse-nous tranquilles; nous voulons servir les Égyptiens. Cela vaut mieux pour nous que de mourir dans le désert.»
– N'ayez pas peur, répondit Moïse. Tenez bon et vous verrez comment le Seigneur interviendra aujourd'hui pour vous sauver. En effet, ces Égyptiens que vous voyez aujourd'hui, vous ne les reverrez plus jamais. Le Seigneur va combattre à votre place. Vous n'aurez pas à intervenir.

Moïse étendit le bras au-dessus de la mer. Le Seigneur fit alors souffler un fort vent d'est durant toute la nuit pour refouler la mer et la mettre à sec. Les eaux se séparèrent et les Israélites traversèrent la mer à pied sec: de chaque côté d'eux, l'eau formait comme une muraille. Les Égyptiens les poursuivirent; tous les chevaux du pharaon, avec chars et cavaliers, pénétrèrent derrière eux dans la mer. Vers la fin de la nuit, le Seigneur, du milieu de la colonne de feu et de fumée, regarda l'armée égyptienne et la désorganisa. Il bloqua les roues des chars, qui n'avancèrent plus que difficilement. Alors les Égyptiens s'écrièrent:
– Fuyons loin des Israélites, car le Seigneur combat avec eux contre nous!
Le Seigneur dit à Moïse:
– Étends ton bras au-dessus de la mer, pour faire revenir l'eau sur les chars et les cavaliers égyptiens.
Moïse obéit. Alors, à l'aube, la mer reprit sa place habituelle. Les Égyptiens qui s'enfuyaient se trouvèrent soudain face à l'eau, et le Seigneur les y précipita. L'eau recouvrit tous les chars et les cavaliers des troupes du Pharaon qui avaient poursuivi les Israélites dans la mer. Personne n'échappa. Quant aux Israélites, ils avaient traversé la mer à pied sec, l'eau formant comme une muraille de chaque côté d'eux.

Ainsi, ce jour-là, le Seigneur délivra les Israélites du pouvoir des Égyptiens, et les Israélites purent voir les cadavres des Égyptiens sur le rivage de la mer. Les Israélites virent avec quelle puissance le Seigneur était intervenu contre l'Égypte. C'est pourquoi ils acceptèrent son autorité; ils mirent leur confiance en lui et en son serviteur Moïse.

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982 © Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# Délivrance de l'esclavage

**Exode 15**

Moïse et les Israélites chantèrent en l'honneur du Seigneur le cantique que voici:

Je veux chanter en l'honneur du Seigneur:
il a remporté une victoire éclatante,
il a jeté à la mer chevaux et cavaliers!

Ma grande force, c'est le Seigneur,
il est venu à mon secours.
Il est mon Dieu, je le louerai;
il est le Dieu de mon père,
je proclamerai sa grandeur.
Le Seigneur est le héros des combats;
il mérite bien son nom: Le Seigneur.

Il a jeté à la mer
les chars et les troupes du pharaon;
les meilleurs officiers égyptiens
se sont noyés dans la mer des Roseaux.
Ils ont coulé au fond comme des pierres
et les flots les ont recouverts.

Seigneur, quelle force dans ta main droite!
C'est elle qui met tes ennemis en pièces.
Que ta grandeur est impressionnante!
Elle renverse tes adversaires.
Si tu déchaînes le feu de ta colère,
ils sont brûlés comme un tas de paille.
Sous la violence de ton souffle
les masses d'eau se sont amoncelées,
les vagues se sont dressées comme un mur,
les flots se sont figés au fond de la mer.
Nos ennemis avaient dit:
«Nous allons les poursuivre, les rattraper;
nous prendrons notre part de butin,
plus que nous n'en désirons.
Nous tirerons notre épée,
nous remettrons la main sur eux.»
Mais toi, Seigneur, tu as soufflé,
les flots les ont recouverts!
Comme un bloc de plomb, ils ont coulé à pic
au fond de la mer déchaînée.

**Annexe N.40**

Seigneur, qui parmi les dieux est comparable à toi?
Qui est comme toi, éclatant de sainteté,
redoutable, digne de louanges,
capable d'accomplir des prodiges?
Un seul geste de ta main droite,
et la terre a englouti nos poursuivants.
Tu as délivré ton peuple!
Avec amour, avec puissance, tu le conduis
vers le saint pays que tu lui destines.
Les peuples voisins tremblent à cette nouvelle:
les Philistins sont saisis d'angoisse,
les chefs d'Édom sont plongés dans la crainte,
les princes de Moab sont remplis d'effroi,
les Cananéens perdent tout courage.
Une terreur panique s'abat sur eux.
Devant la puissance de ton intervention,
ils demeurent paralysés, Seigneur,
jusqu'à ce que ton peuple ait passé,
le peuple que tu as acquis.
Maintenant tu le conduis sur ta montagne
pour l'y installer, Seigneur.
C'est le lieu que tu as préparé pour y habiter
et y fonder toi-même ton sanctuaire.

Seigneur, tu es roi pour toujours!

Lorsque les chevaux, les chars et les cavaliers du pharaon avaient pénétré dans la mer, le Seigneur avait ramené les flots sur eux. Mais les Israélites, eux, avaient pu traverser la mer à pied sec.

Alors la prophétesse Miriam, soeur d'Aaron, prit son tambourin. Toutes les femmes d'Israël la suivirent en dansant au son des tambourins.

Miriam reprenait devant elles le refrain:

Chantez en l'honneur du Seigneur:
il a remporté une victoire éclatante,
il a jeté à la mer chevaux et cavaliers!

**Bible en français courant**

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, • Société biblique française. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# La Pâque

«Pâque» est un mot dérivé d'un verbe hébreu signifiant «passer outre» dans le sens d'épargner (Ex. 12:13,23,27).

Pâque est la première des trois solennités annuelles à l'occasion desquelles tous les Israélites hommes devaient se présenter au Temple (Ex. 12:43; Dt. 16:1). La Pâque s'appelait aussi «fête des pains sans levain» (Ex. 23:15; Dt. 16:16); elle fut instituée en Égypte, pour commémorer l'événement fondamental de la délivrance des Israélites (Ex. 12:1,14,42; 23:15; Dt. 16:1,3).

Il importait que se célébrât solennellement le souvenir de la nuit où le Seigneur avait fait mourir tous les premiers-nés des Égyptiens, mais épargné les demeures israélites, marquées du sang de l'agneau. Les habitants devaient être debout, le bâton à la main, dans l'attitude de gens prêts à partir et s'attendant à la délivrance promise par Dieu. La fête commençait le quatorze du mois d'Abib (Nisan) au soir, c'est-à-dire au début du quinzième jour, par le repas consécutif au sacrifice de l'agneau (Lv. 23:5). Un agneau ou un chevreau était égorgé entre les deux soirs, aux approches du coucher du soleil (Ex. 12:6; Dt. 16:6), entre la neuvième et la onzième heure. Rôti tout entier, il était mangé avec des pains sans levain et des herbes amères (Ex. 12:8). L'animal ne devait pas être bouilli. Son sang répandu évoquait l'expiation, les herbes amères symbolisaient les souffrances de la servitude en Égypte, le pain sans levain représentait la pureté (Cf. Lv. 2:11; I Cor. 5:7,8).

Les Israélites qui avaient part à cet acte de rédemption composaient le peuple saint, communiant avec joie en présence du Dieu invisible. La participation au repas pascal était obligatoire pour les hommes seulement, mais les femmes avaient le droit de s'y associer, ainsi que toute la maisonnée. Si la famille était peu nombreuse, des voisins se joignaient à elle pour consommer l'agneau entier (Ex. 12:4).

Le chef de famille rappelait l'histoire et le sens de la Pâque. À l'origine, les Israélites se tenaient debout pour prendre ce repas. Aux époques tardives, ils s'allongeaient sur des divans, les femmes s'asseyaient. On introduisit aussi des particularités non prescrites par la loi: boire quatre coupes de vin mêlé d'eau; chanter les Ps. 113 à 118 (Cf. És. 30:29; Ps. 42:5); servir une bouillie de fruits vinaigrés, image du mortier qu'avaient fabriqué les Israélites en Égypte.

Le repas pascal, cérémonie préliminaire, caractérisait la fête, qui se prolongeait jusqu'au vingt et unième jour du mois (Ex. 12:18; Lv. 23:5,6; Dt. 16:6,7). Le jour où les Israélites quittèrent l'Égypte, Moïse leur révéla que la solennité de la Pâque durerait sept jours (Ex. 12:14-20; 13:3-10). Il ne leur avait donné d'abord des instructions précises que pour une nuit (12:21-23), en les informant que ce serait une loi perpétuelle (v. 24,25). La présence des pèlerins dans le lieu central choisi par l'Éternel pour la célébration de la fête n'était obligatoire que lors du repas pascal; le lendemain, ils étaient libres de rentrer chez eux (Dt. 16:7). Le premier jour de la fête, correspondant au quinzième du mois, était assimilé à un sabbat, de même que le septième jour de la Pâque: aucune oeuvre servile ne devait être faite ces jours-là, que marquait une sainte convocation (Ex. 12:16; Lv. 23:7,8; Nb. 28:18,25; Ex. 13:6; Dt.

16:8). Le lendemain de ce sabbat, le second jour de la fête, le sacrificateur balançait devant l'Éternel une gerbe d'orge, prémices de la moisson: ce geste consacrait le début des récoltes (Lv. 23:9-14; Cf. Jos. 5:10-12) [...]

Outre les sacrifices ordinaires du Temple, il fallait offrir en holocauste quotidien, pendant les sept jours des solennités pascales, deux jeunes taureaux, un bélier, sept agneaux, et, en sacrifice d'expiation, un bouc (Lv. 23:8; Nb. 28:19-23). Le pain consommé durant ces sept jours était exempt de levain. La nuit de la première Pâque, il n'y avait pas de levain dans les maisons des Israélites, qui partirent précipitamment, emportant la pâte non levée (Ex. 12:8,34,-39). Le pain sans levain, en symbolisant la pureté, la vérité, rappelait cette fuite hors d'Égypte (Dt. 16:3; I Cor. 5:8).

Tiré de: **Nouveau Dictionnaire Biblique**, éditions Emmaüs, Suisse, 1983, page 558.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Emmaüs.

# Un pèlerin reçoit la délivrance

L'Interprète prit la main de Chrétien et le conduisit dans une grande chambre où un homme sortait de son lit. Tout en s'habillant, il tremblait, en proie à la frayeur.

– Pourquoi cet homme tremble-t-il ainsi? demanda Chrétien.
– Il te le dira lui-même, répondit l'Interprète.
– J'ai eu un songe cette nuit, et j'ai vu un ciel très obscur, sillonné d'éclairs; le tonnerre grondait si fort que je fus épouvanté. Les nuages fuyaient avec une vitesse extraordinaire, et j'entendis un grand bruit de trompettes. Je vis aussi un homme, assis sur une nuée et environné des armées des cieux. Tout était en feu; les cieux même étaient embrasés! Puis j'entendis une voix qui criait: «Morts, levez-vous et venez pour être jugés!» Les rochers se fendirent, les tombeaux s'ouvrirent et les morts en sortirent: quelques-uns d'entre eux étaient remplis de joie et levaient la tête, d'autres tâchaient de se cacher sous les montagnes. Alors, je vis celui qui était assis sur les nuées ouvrir un livre et commander à tous de comparaître devant lui. Toutefois, une flamme qui sortait devant lui maintenait une distance entre lui et eux, comme entre le juge et les personnes qui sont à la barre. J'entendis aussi crier à ceux qui servaient celui qui est assis sur les nuées: «Assemblez l'ivraie, la paille et le chaume et jetez-les dans l'étang!» À ces mots, l'abîme s'ouvrit, tout près de l'endroit où je me trouvais, et il en sortit beaucoup de fumée et de charbons ardents, avec un bruit épouvantable. Il fut encore commandé aux mêmes serviteurs: «Amassez le froment dans le grenier.» Aussitôt, plusieurs furent enlevés et emportés dans les nues, mais je fus laissé en arrière. Je cherchai à me cacher, toutefois je ne le pus, car l'homme qui était assis sur les nuées tenait son regard fixé sur moi; mes péchés me revinrent à la mémoire, et ma conscience se mit à m'accuser sans relâche. À ce moment, je me suis réveillé.

– Qu'est-ce qui vous a tellement effrayé? demanda Chrétien.
– Je voyais que le jour du jugement était arrivé, et je n'étais pas prêt à l'affronter. Mais ce qui m'a le plus épouvanté ce fut de voir les anges emporter un grand nombre de personnes, et me laisser en arrière; puis l'abîme de l'enfer s'ouvrir à côté de moi. Ma conscience aussi me condamnait; le juge avait les yeux braqués sur moi, et sa contenance témoignait son indignation.

L'Interprète dit alors à Chrétien:

– As-tu bien considéré toutes ces choses?
– Oui, elles me remplissent, à la fois, d'espoir et de crainte.
– Eh bien, ajouta l'Interprète, qu'elles soient toujours présentes à ta mémoire, afin qu'elles te servent d'aiguillon pendant tout le temps que durera ton voyage.

Alors Chrétien se disposa à poursuivre sa route.

– Que le Consolateur soit toujours avec toi!» cher Chrétien, et «qu'Il te guide dans le chemin qui conduit à la Cité», lui dit l'Interprète en le quittant [...]

Je vis alors, dans mon rêve, que le chemin élevé où Chrétien marchait était bordé, de chaque côté, par un mur nommé *Salut*. Le Pèlerin se mit à courir aussi vite que le fardeau dont il était chargé le lui permettait.

**Annexe N.42**

Il avança ainsi jusqu'à un endroit plus élevé, où se trouvait une croix, et un peu plus bas, un tombeau. Au moment où Chrétien arriva près de la croix, son fardeau tomba de ses épaules, et se mit à rouler jusqu'à l'entrée du sépulcre, où il s'engouffra. On ne le revit jamais.

Alors Chrétien s'écria, plein de joie: «Il m'a donné le repos par ses souffrances, et la vie par sa mort!» Il resta un instant immobile, étonné de ce que la seule vue de la croix l'eût ainsi déchargé de son fardeau. Il la regarda, la contempla jusqu'à ce que les larmes coulent sur son visage.

Tandis qu'il pleurait, ainsi arrêté, trois personnages resplendissants s'approchèrent de lui et le saluèrent en disant: «La paix soit avec toi!» Le premier lui dit: «Tes péchés te sont pardonnés»; le second le dépouilla de ses haillons, et le revêtit d'habits magnifiques; le troisième mit une marque sur son front, et lui donna un rouleau scellé. Il lui recommanda de bien en prendre soin pendant son voyage, afin de pouvoir le remettre à la porte céleste, ajoutant qu'il ne serait pas reçu sans cela. Puis ces trois messagers ayant disparu, Chrétien continua sa route en chantant:

*Chargé du faix insupportable*
*Du péché, je n'avais ni trêve, ni repos;*
*Mais enfin, dans ce lieu, ô bonheur ineffable!*
*Je trouve un terme à tous mes maux.*
*Quelle vertu, quelle efficace*
*Se déploie en ce lieu sur les pauvres pécheurs,*
*Qu'ils sentent, sur le champ, ô l'indicible grâce,*
*D'un tel poids soulagés leurs coeurs.*

*Ici, je sens finir les peines*
*Que ce pesant fardeau m'a fait longtemps souffrir,*
*Ici, dans un instant, je vois tomber mes chaînes!*
*Dois-je encore craindre de mourir?*
*Béni soit ce bois salutaire,*
*Bénie soit cette mort qui nous rend le repos!*
*Mais béni soit surtout le Sauveur débonnaire,*
*Qui, pour nous, souffrit tant de maux!*

Tiré de: **Le voyage du pèlerin** de John Bunyan, • La Croisade du Livre Chrétien, France, 1976, pages 59 à 65.

# La destinée des royaumes terrestres (Daniel — Apocalypse)

| La vision<br>LA STATUE | L'explication<br>CINQ ROYAUMES | La vision<br>LEUR SORT | L'explication<br>LA DISPARITION | La vision<br>LES QUATRE BÊTES |
|---|---|---|---|---|
| V.32<br>**Tête**<br>(or pur) | V.37-38<br>Babylone (612-539 av. J.-C.)<br>Détient une pleine autorité | Une pierre se détache de la montagne sans intervention humaine et vient frapper la statue qui s'effondre, est réduite en poussière et disparaît, emportée par le vent. Cette pierre devient une grande montagne qui remplit la terre. | Les royaumes gouvernés par des êtres humains seront définitivement écrasés et remplacés par un royaume instauré uniquement par Dieu. Ce royaume divin subsistera éternellement. | V.4<br>Un **lion** aux ailes d'aigle ayant une intelligence humaine. |
| V.32<br>**Poitrine et bras**<br>(argent) | V.39<br>Second royaume. Probablement les Mèdes et les Perses (539-331 av. J.-C.).<br>Est moins puissant que le premier. | | | V.5<br>Un **ours** tenant des côtes entre ses dents, qui est appelé à dévorer de la chair. |
| V.32<br>**Ventre et cuisses**<br>(bronze ou airain) | V.39<br>Troisième royaume. Probablement les Grecs et les quatre successeurs d'Alexandre (331-63 av. J.-C.).<br>Il est dur et brutal. Il écrasera les royaumes précédents. | | | V.6<br>Un **léopard** aux quatre ailes d'oiseau et aux quatre têtes qui reçoit un pouvoir de domination. |
| V.33<br>**Jambes**<br>(fer) | V.40<br>Quatrième royaume. Probablement les Romains (63 av. J.-C. — 476 ap. J.-C.)<br>Il est dur et brutal. Il écrasera les royaumes précédents. | | | V.7<br>Une **bête différente** des trois précédentes. Elle est terrifiante et possède une puissance extraordinaire. Elle a des dents de fer et des griffes de bronze (V.19). Elle a dix cornes dont trois sont remplacées par une nouvelle ayant un regard humain et une bouche prononçant des paroles orgueilleuses. |
| V.33<br>**Pieds**<br>(fer et argile)<br>= **dix orteils** | V.41-43<br>Cinquième royaume. Ensemble de dix royaumes à venir reconstituant le royaume précédent.<br>Formé d'une partie forte et d'une partie faible, il manque d'unité et conclut des alliances peu durables. | | | |
| Daniel 2:31-33 | Daniel 2:37-43 | Daniel 2:34-35 | Daniel 2:44-45 | Daniel 7:1-8 |

| L'explication<br>QUATRE ROYAUMES<br>TERRESTRES | La vision<br>LEUR SORT | L'explication<br>LE JUGEMENT | SORT FINAL<br>DE LA BÊTE À DIX CORNES<br>ET DES ROYAUMES TERRESTRES |
|---|---|---|---|
| V.17<br>Ces trois bêtes sont trois royaumes d'origine terrestre. | V.12<br>Les trois premières bêtes sont jugées devant le tribunal céleste qui les prive de leur souveraineté, mais prolonge leur vie pour un temps déterminé. | V.17-18; 12:2-3<br>Les quatre royaumes seront remplacés par le peuple saint du Dieu très-haut qui recevra la royauté et la conservera pour toujours. | La bête à sept têtes et à dix cornes exerce une domination mondiale grâce à la soumission de dix rois. Pour consolider son pouvoir, la bête s'associe à la grande prostituée, symbole de richesse, de corruption et d'immoralité, avec qui elle s'enrichit et persécute le peuple saint. Ensuite, la bête élimine sont alliée. Avec tous les rois de la terre et leurs armées, la bête livre un combat à l'Agneau (le Roi des rois) envoyé par Dieu. Elle est faite prisonnière et est jetée vivante dans le lac de feu et de souffre, tandis que ceux qui l'accompagnent sont tués sur le champ. Ce combat a lieu à Harmaguédon. |
| | V.13-14<br>Le tribunal céleste remplace les quatre bêtes par un être semblable à un homme à qui il accorde une souveraineté mondiale et éternelle. | | |
| V.23-25 (9:26-27)<br>Cette bête représente un royaume d'origine terrestre qui est très différent de tous les autres. Il fera beaucoup de tort à toute la terre. Les dix cornes sont dix rois s'élevant de ce royaume. Viendra un roi (la corne) qui s'élèvera et abaissera trois rois. Il blasphémera le nom de Dieu et détruira la ville sainte et le temple. Il opprimera le peuple saint. | V.11<br>La quatrième bête est tuée. On détruit son corps en le jetant dans un feu intense. | V.21-22, 26-27<br>Le quatrième royaume, particulièrement, fait la guerre au peuple saint et en triomphe presque, mais l'ancien rend justice au peuple saint et lui remet la souveraineté de ce royaume qui est définitivement détruit. | |
| Daniel 7:15-17, 23-25 | Daniel 7:9-14 | Daniel 7:17-22, 26-27; 12:2-3 | Apocalypse 17-19 |

# Les événements précédant la fin

(Marc 13)

| VERSETS | ÉVÉNEMENTS | ENCOURAGEMENTS ET AVERTISSEMENTS |
|---|---|---|
| 5 - 6 | | |
| 7 - 8 | | |
| 8 | | |
| 8 | | |
| 9, 11 - 13 | | |
| 10 | | |

**Annexe N.45**
**Feuilles de l'enseignant**

| VERSETS | ÉVÉNEMENTS | ENCOURAGEMENTS ET AVERTISSEMENTS |
|---|---|---|
| 14 | _____<br>_____ | _____<br>_____ |
| 14 - 18 | _____<br>_____<br>_____ | _____<br>_____<br>_____ |
| 19 - 20 | _____<br>_____<br>_____ | _____<br>_____<br>_____ |
| 21 - 23 | _____<br>_____ | _____<br>_____ |
| 24 - 25 | _____<br>_____<br>_____ | |
| 26 - 27 | _____<br>_____<br>_____ | |
| 28 - 31 | [Ce dernier événement se produira aussi sûrement que la bonne saison arrive quand les branches du figuier sont tendres et ses feuilles, parvenues à maturité.] | _____<br>_____<br>_____ |
| 32 - 37 | [Le moment exact de la fin n'est connu que de Dieu.] | _____<br>_____<br>_____ |

# Les événements précédant la fin

(Marc 13)

| VERSETS | ÉVÉNEMENTS | ENCOURAGEMENTS ET AVERTISSEMENTS |
|---|---|---|
| 5 - 6 | Des hommes usurperont l'identité du Messie et tromperont beaucoup de gens. | «Faites attention que personne ne vous trompe.» (V.5) |
| 7 - 8 | De nombreux conflits surgiront: des guerres proches et lointaines opposant des peuples puis des royaumes. | «Ne vous effrayez pas.» (V.7) |
| 8 | Il y aura des tremblements de terre dans différentes régions. | |
| 8 | Il y aura des famines. | |
| 9, 11 - 13 | Il y aura de graves persécutions contre les disciples du Christ: ils seront traînés devant les tribunaux, rejetés et trahis par les membres de leur famille et détestés de tous. | «Faites attention à vous-mêmes.» (V.9)<br>«Ne vous inquiétez pas d'avance de ce que vous aurez à dire [pour votre défense].» (V.11) |
| 10 | La Bonne Nouvelle sera prêchée à tous. | «Celui qui tiendra bon jusqu'à la fin sera sauvé.» (V.13) |
| 14 | Celui qu'on appelle «l'Horreur abominable» sera placé où il ne doit pas être. | «Que celui qui lit comprenne bien cela!» (V.14) |
| 14 - 18 | Un danger imminent menace les habitants de la Judée. | Les habitants de la Judée devront fuir rapidement. (V.14-17) |
| 19 - 20 | On connaîtra la plus grande souffrance de tous les temps. | «Priez Dieu pour que ces choses n'arrivent pas pendant la mauvaise saison.» (V.18) |

**Annexe N.44**
**Feuilles de l'élève**

| VERSETS | ÉVÉNEMENTS | ENCOURAGEMENTS ET AVERTISSEMENTS |
|---|---|---|
| 21 - 23 | Il y aura une prolifération de faux messies et de faux prophètes qui accompliront des miracles et des prodiges pour séduire ceux que Dieu a choisis. | «Ne croyez pas celui qui vous annoncera la présence du Messie.» (V.21) |
| 24 - 25 | Les astres connaîtront de grands bouleversements. | |
| 26 - 27 | Avec beaucoup de puissance et de gloire, le Fils de l'homme viendra du ciel pour rassembler tous ceux qu'il a choisis. | |
| 28 - 31 | [Ce dernier événement se produira aussi sûrement que la bonne saison arrive quand les branches du figuier sont tendres et ses feuilles, parvenues à maturité.] | «Comprenez... sachez que l'événement est proche, qu'il va se produire.» (V.28-29) |
| 32 - 37 | [Le moment exact de la fin n'est connu que de Dieu.] | «Faites attention, ne vous endormez pas, car vous ne savez pas quand le moment viendra.» (V.33)<br><br>«Restez donc éveillés.» (V.35-37) |

# L'espérance

*L'espérance* est une des vertus théologales. Cela veut dire que regarder sans cesse vers le monde éternel n'est pas comme certains le pensent une forme d'évasion de la réalité ou de réflexion gorgée d'espoir, mais un des devoirs imposés au chrétien. Ceci ne signifie pas pour autant que nous devons abandonner le monde actuel à son triste sort. En lisant l'Histoire, on découvre que les chrétiens ayant exercé la plus grande influence dans leur temps pensaient le plus souvent au monde à venir. Les apôtres eux-mêmes convertissant l'Empire romain, les grands bâtisseurs du Moyen-Âge, les Anglais évangéliques abolitionnistes de la traite des Noirs, tous ont laissé dans l'histoire universelle une trace indélébile car leur esprit était subjugué par la pensée du ciel.

Or c'est depuis que les chrétiens ont, dans une large mesure, cessé de penser à l'autre monde qu'ils sont devenus inefficaces dans celui-ci. Aspirez au ciel et aussitôt la vision du monde vous assaillira: ne pensez qu'à ce monde et vous n'aurez plus aucune vision du ciel et de la terre [...]

La plupart d'entre nous trouvons très difficile de désirer le «Ciel» – sauf s'il nous permet de retrouver les êtres chers disparus – car nous n'avons subi aucune initiation à ce sujet. Toute notre éducation tend à fixer notre esprit sur les perspectives de ce monde. De plus, lorsque le désir véritable du Ciel nous habite, nous n'en avons pas conscience. La plupart des gens, s'ils avaient vraiment appris à lire dans leur propre coeur, sauraient qu'ils aspirent très fortement à quelque chose que ce monde ne peut leur donner. Tout ce qui s'offre à nous ici-bas ne tient jamais totalement ses promesses. Nos aspirations, lors de notre premier amour ou d'un projet de visite de pays étrangers, ou lors de l'étude d'un sujet passionnant, ne peuvent se réaliser ni par le mariage, ni par un voyage, ni par la recherche approfondie. Je n'évoque pas ici, bien entendu, un mariage ou des vacances manquées, ou une profession d'érudit vouée à l'échec. Je parle des résultats les meilleurs. Nous nous berçons, dans nos aspirations initiales, de rêves qui s'évanouissent dans la réalité. Je pense que chacun saisit mon argumentation. L'épouse peut être excellente, les hôtels ou le paysage de toute beauté, et la chimie un travail fort intéressant, nous restons toujours insatisfaits [...]

Le chrétien, pour sa part, raisonne ainsi: «La naissance ne nous a pas dotés de désirs dont la satisfaction soit impossible. Un bébé a faim: eh bien! la nourriture existe. Un caneton désire nager: eh bien! l'eau est là. Les hommes éprouvent le désir sexuel: eh bien! le sexe est là. Et si je découvre en moi un désir qu'aucune expérience au monde ne puisse satisfaire, l'explication plausible ne serait-elle pas que je suis fait pour un autre monde? Si aucun de mes plaisirs terrestres ne satisfait ce désir, il n'est pas prouvé pour autant que l'univers soit une supercherie. Probablement n'a-t-il jamais été prévu que les plaisirs terrestres doivent satisfaire ce désir, mais seulement l'éveiller, suggérer la chose réelle. S'il en est ainsi, je dois prendre soin, d'une part, de ne jamais mépriser ces bénédictions terrestres ou montrer de l'ingratitude, et d'autre part, ne jamais les confondre avec ce quelque chose d'autre dont ils ne sont qu'une copie, un écho ou un mirage. Je dois maintenir bien vivace en moi l'aspiration pour ma vraie patrie que je n'atteindrai qu'après la mort. Je ne dois jamais la laisser mourir ou s'enfouir sous la neige. L'objet principal de ma vie doit donc être d'y aspirer et d'inviter tous ceux qui m'entourent à faire de même.»

Tiré de: **Les fondements du christianisme** de C.S. Lewis, éditions L.L.B., Guebwiller, • 1985, pages 141 à 143.

**Annexe N.47**

# Un nouveau monde

(Apocalypse 20:11-22:5)

**Jugement dernier**
(chapitre 20)

[11] Ensuite je vis un très grand trône d'une blancheur étincelante et Celui qui y siégeait. Le ciel et la terre s'enfuirent loin de sa présence. Ils disparurent pour toujours sans laisser de traces. [12] Je vis les morts, sans distinction: grands et petits, comparaissant devant le trône. Les livres furent ouverts. On ouvrit aussi le livre de vie. Les morts furent jugés, chacun d'après ses actes, suivant ce qui était inscrit dans ces livres. [13] La mer avait rendu ses naufragés, les tombeaux avaient libéré leurs cadavres; le royaume des morts s'était dépeuplé. Et tous furent jugés un à un, chacun conformément à ses actes.

[14] Puis la mort elle-même et le séjour des morts furent précipités dans l'étang de feu qui est la seconde mort. [15] On y jeta ainsi tous ceux dont les noms ne furent pas trouvés inscrits dans le livre de vie.

**Nouveaux cieux, nouvelle terre**
(chapitre 21)

[1] Je regardai de nouveau, et voici qu'il y avait un ciel nouveau et une nouvelle terre, car le premier ciel et la première terre avaient disparu, et la mer n'existait plus.

[2] Je vis la ville sainte, la nouvelle Jérusalem, descendre du ciel, d'auprès de Dieu, belle comme une mariée qui s'est parée pour son époux. [3] En même temps, j'entendis une forte voix, issue du trône, qui disait: «Voyez, à présent Dieu a dressé sa tente parmi les hommes et il la partage avec eux. Désormais il habitera au milieu d'eux; ils seront son peuple. Dieu sera personnellement avec eux. [4] Il essuiera toute larme de leurs yeux. Il n'y aura plus ni mort, ni tristesse, ni souffrance. On n'entendra plus de plainte, ni de cri de douleur. Plus de peine, ni de dur labeur! Car l'ancien monde a disparu et tout ce qui fut autrefois a passé pour toujours.»

[5] Alors Celui qui siégeait sur le trône déclara: «Voici que je crée un univers nouveau. Cette fois, je renouvelle toute chose.» Il ajouta: «Écris que ces paroles sont vraies et entièrement dignes de confiance». [6] Puis il me dit: «Désormais tout est accompli! Je suis le premier et le dernier, l'origine et le but. Et voici mon cadeau pour celui qui a soif: je lui donnerai à boire de l'eau des sources de la vie gratuitement.

[7] Le vainqueur héritera toutes ces choses. Je serai son Dieu et il sera mon fils. [8] Quant aux lâches, aux infidèles et inconstants, aux dépravés, assassins, noceurs et adultères, aux idolâtres et adeptes des pratiques occultes, bref à tous ceux qui s'écartent de la vérité, leur part sera l'étang ardent de feu et de soufre, la seconde mort».

**Nouvelle Jérusalem**

9 Alors l'un des sept anges qui tenaient les sept coupes pleines des sept ultimes fléaux
vint me parler: «Viens, me dit-il, je te montrerai la Mariée, l'Épouse de l'Agneau». 10 Il m'emme-
na en esprit sur une grande et haute montagne, d'où il me fit voir la ville sainte, Jérusalem qui
descendait du ciel, d'auprès de Dieu. 11 Elle rayonnait de la gloire divine.

Son éclat rappelait celui des pierres les plus précieuses, elle resplendit comme un jaspe
qui aurait la transparence du cristal. 12 Les grandes et hautes murailles étaient percées de
douze portes gardées par douze tribus d'Israël. 13 Les portes étaient orientées trois vers
l'Orient, trois vers le Nord, trois vers le Midi et trois vers l'Occident. 14 La muraille reposait sur
douze assises portant les noms des douze apôtres de l'Agneau.

15 Mon interlocuteur tenait, en guise de mesure, un roseau gradué en or pour mesurer la
ville avec ses portes et sa muraille. 16 La ville est bâtie en carré, sa longueur égale sa largeur.
L'ange mesura donc la ville avec son roseau et trouva douze mille stades de longueur, de
largeur et de hauteur, puisque ses dimensions sont égales. 17 Il mesura aussi la muraille et
trouva cent quarante-quatre coudées, d'après la mesure ordinaire employée par l'ange.

18 Le matériau de la muraille est du jaspe, celui de la ville, de l'or fin, pur et transparent
comme du cristal. 19 Les assises de la muraille sont ornées de toutes sortes de pierres
précieuses, la première de jaspe, la seconde, de saphir, la troisième, de chalcédoine, la
quatrième, d'émeraude, 20 la cinquième, de sardoine, la sixième, de cornaline, la septième, de
chrysolite, la huitième, de béryl, la neuvième, de topaze, la dixième, de chrysoprase, la onzième,
de turquoise, la douzième, d'améthiste. 21 Les douze portes étaient douze perles; chaque
porte était faite d'une seule perle. L'avenue principale de la ville était d'or pur, transparent
comme du cristal.

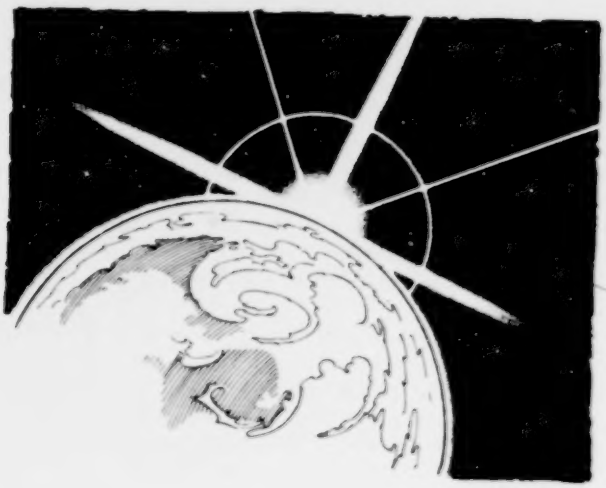
22 Je n'y découvris aucun temple: la présence du Seigneur, du Dieu tout-puissant et de
l'Agneau, voilà son temple. 23 La ville n'a besoin ni du soleil, ni de la lune pour l'éclairer, la
gloire de Dieu l'illumine et l'Agneau lui tient lieu de lampe. 24 Les nations rachetées marche-
ront à sa lumière et les rois de la terre viendront lui porter leurs trésors et leur gloire. 25 Les
portes ne seront pas fermées pendant le jour, et il n'y aura plus jamais de nuit.
26 Les trésors les plus précieux, tout ce qui fait la gloire et l'honneur des nations y sera appor-
té. 27 Rien d'impur n'y pourra pénétrer. Nul homme commettant le mal ou servant le men-
songe n'y entrera. Seuls y auront accès ceux qui sont inscrits dans le livre de vie de l'A-
gneau.

**Vie et lumière**
(chapitre 22)

1 Finalement, l'ange me montra le fleuve de la Vie. Ses eaux vivifiantes jaillissaient du trône
de Dieu, limpides comme du cristal. 2 Au milieu de l'avenue de la ville, entre deux bras du
fleuve, se trouvait l'arbre de vie. Il portait douze variétés de fruits, une chaque mois, et les
feuilles servaient à guérir les nations.

**Annexe N.47**

[3] On n'y entendra plus aucune malédiction, personne n'aura à redouter d'en être banni. Le trône de Dieu et de l'Agneau sera dressé dans la ville. [4] Ses serviteurs l'adoreront: ils verront sa face et porteront son nom gravé sur leurs fronts. [5] Il n'y aura plus jamais de nuit. On n'aura donc plus besoin ni de lampe, ni du soleil, car le Seigneur Dieu répandra sur eux sa lumière. Et ils régneront avec lui éternellement.



Tiré de: **Parole Vivante,** d'Alfred Kuen, Éditeurs de littérature biblique, Belgique, 1976, pages 824 à 827.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Éditeurs de littérature biblique.

# Module 2

# La quête religieuse

**Annexes P**

# Le Yin et le Yang

Le symbole du taoïsme est le Yin-Yang. [...] Yin serait la représentation féminine, Yang la représentation masculine et Yin-Yang leur fusion. [...] Il se trouve qu'ici la représentation est circulaire, par conséquent, de nature céleste. Le Yin contient du Yang et le Yang contient du Yin, autrement dit le féminin contient du masculin et vice-versa. Il ne faut pas voir dans les sexes féminin et masculin un simple négatif et un simple positif. Cette vision induit en erreur, car en fait Yin est négatif actif et Yang est positif passif. Cette double combinaison contient les quatre opérations mathématiques possibles: Yin est soustraction et multiplication, et Yang est addition et division. Ainsi, par sa simplicité, le symbole Yin-Yang sous-entend toutes les possibilités d'attraction et de répulsion, de croissance et de décroissance incluses dans l'univers, de telle sorte que jamais l'on ne pourra en épuiser les combinaisons, à l'image de l'infinitude des nombres. C'est la raison pour laquelle les Maîtres du Tao s'y référaient.

Le Yin, féminin, est suggéré par les chiffres pairs, doubles, fécondables.

Le Yang, masculin, est suggéré par les chiffres impairs, simples, fécondeurs.

On y retrouve ici nos traits continus et discontinus. Avec une notion supplémentaire: le masculin l'emporte sur le féminin, autrement dit le Ciel domine la Terre bien que tous deux ne fassent qu'Un!

Le graphisme du Yin-Yang inclut cinq cercles:

Le développement de la ligne centrale en forme de S complète le cercle Yin comme celui du Yang. Il y a les deux petits cercles internes situés à chaque polarité et enfin le grand cercle global qui unit le Yin au Yang. On rejoint l'indication des éléments avec une polarité spécifique. Le grand cercle qui maintient le tout peut être considéré comme l'éther, le centre et la périphérie étant de même nature.

Cette ligne centrale qui s'insinue entre le Yin et le Yang, composée de deux demi-cercles mis bout à bout en sens inverse, est appelée le «Dragon». Or, l'on sait qu'un dragon crache le *feu*, a des ailes *(air)*, est couvert d'écailles de poisson *(eau)* et est constitué de matière *(terre)*! Ce qui illustre bien l'idée des éléments primaires sur lesquels s'applique la double fonction Yin et Yang.

**Annexe P.1**

Ceci n'est pas sans rappeler les trigrammes! Les concepts parallèles qui découlent de ce principe sont infinis: le temps discontinu et l'espace continu, le jour blanc et la nuit noire, le rythme et l'harmonie... Ce processus comparatif sur un rapport de fonction est propre au symbolisme. Ainsi, la couleur du Yang est rouge, celle du Yin est verte, selon le procédé des trois couleurs primaires; le jaune et le bleu déterminant le vert, la totalité de la palette est incluse dans le Yin-Yang. Le blanc et le noir étant présence ou absence de lumière, ils ne sont pas considérés comme des couleurs, cependant aucune vision ne peut être envisagée sans l'incolore.

Le Tao est cet incolore, inqualifiable...

Tiré de: **Les maîtres du Tao**, Lao tseu, Lie tseu, Tchouang tseu, collection Les hommes de connaissance, éditions du Félin, Paris, 1985, pages 40 et 41.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Félin.

# La voie

**Premier texte**

Crée en toi le vide parfaitement!
Préserve ta sérénité pleinement!
Maintiens la quiétude intégralement!
Toutes les choses peuvent alors surgir à la fois.
Je contemple leur évolution.
Si multiples que soient les choses,
chacune fait retour à sa racine.
Revenir à sa racine.
Revenir à sa racine, cela veut dire sérénité.
Sérénité veut dire retour à la destinée.
Retour à la destinée veut dire éternité.
Connaissance de l'éternité veut dire clarté.
Qui ne connaît l'éternel
vient à confusion et fautes.
Mais qui connaît l'éternel
est patient.
Patience conduit à la justice.
Justice conduit à la souveraineté.
Souveraineté conduit au Ciel.
Le ciel conduit à la VOIE.
La VOIE conduit à l'éternité.
Sa vie durant, l'on est sauf du péril.

**Deuxième texte**

La VOIE, en tant qu'éternelle,
est d'une simplicité sans nom.
Bien qu'elle soit petite,
le monde n'ose pas en faire sa servante.
Si rois et princes savaient s'y tenir,
tous les êtres se montreraient hospitaliers.
Ciel et Terre s'uniraient
pour distiller une rosée suave.
De lui-même et sans ordres,
le peuple trouverait l'harmonie.
Dès que l'organisation commence,
apparaissent des noms.
Les noms acquièrent aussi l'existence,
et l'on ne sait plus où il faut s'arrêter.
Si l'on sait où s'arrêter,
nul péril n'est encouru.
On peut comparer la relation de la VOIE avec le monde
aux ruisseaux de montagne et aux eaux de vallée
qui se jettent dans les fleuves et dans la mer.

Tiré de: **Tao-te-king** de Lao-tseu, traduit par Richard Wilhelm et Étienne Perrot, Librairie de Médicis, Paris, 1974, pages 66 et 82. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Librairie de Médicis.

**Annexe P.3**

# Le taoïsme

Il semble que la pensée chinoise antérieure à Lao-tseu, le fondateur du taoïsme, comportait déjà l'idée de l'harmonie avec la nature. On rapporte qu'un texte, le «Yi-king» (le livre des métamorphoses) recommandait de découvrir les rythmes de l'univers et de s'y conformer. On se souviendra que les Chinois ont inventé la boussole et développé l'astronomie.

Le taoïsme a d'abord été une école philosophique du VI[e] siècle avant notre ère. Peu après sa mort, Lao-tseu sera divinisé et sa doctrine deviendra une religion dans laquelle le rituel occupera une place importante.

On sait peu de choses de Lao-tseu; cependant, les historiens retiennent ces trois faits: il aurait été archiviste à la cour royale des Tchéou, il aurait reçu la visite de Confucius et il aurait émigré vers l'ouest. Certains indiquent qu'il aurait vécu de 604 à 531. Il serait l'auteur du fameux **Tao-te-king**, recueil de cinq mille caractères en quatre-vingt-un chapitres.

Le taoïsme prône l'observation attentive de la nature afin de percevoir les caractéristiques du «tao». Le «tao» signifie «voie» ou «route» au sens littéral et «méthode» au sens figuré, mais il est plutôt difficile à définir. Il se situe dans une reconnaissance de son appartenance à l'univers, qui permet d'instaurer chez l'individu la paix, la sérénité et l'harmonie avec le cosmos. Le «tao» se révèle donc dans l'univers.

Le Yin et le Yang apparaissent comme deux versants d'une même montagne, l'un ombragé, l'autre ensoleillé. Ces deux principes sont à la fois contraires et complémentaires. De cette dialectique surgissent les cycles naturels.

Le **Tao-te-king** met l'accent sur le vide de même que sur la sérénité ou la quiétude (premier texte de l'annexe P.2). Le vide ou la vacuité signifie l'oubli de soi pour faire le plein de l'univers, de l'extérieur à soi dans une perspective de non-distinction. Ces attitudes conduisent à la voie, au «tao».

Le **Tao-te-king** accorde un rôle de leadership aux princes et aux rois (deuxième texte de l'annexe P.2). Dans le gouvernement de leur peuple, les autorités doivent respecter le cours des choses et permettre ainsi à chaque être de se développer selon sa nature. Il en résulte plus d'harmonie et plus d'unité, évidemment dans une perspective d'unité avec la nature.

La sagesse chinoise recommande de se conformer au rythme universel, mais le taoïste, dans son but ultime, entend échapper au déterminisme de la vie et de la mort en le transcendant.

# L'harmonie avec la nature selon le taoïsme

**Intégration de l'humain à la nature**

Selon le taoïsme, l'homme doit s'intégrer à la nature. L'observation de cette dernière conduit à identifier les attributs du «tao». Lao-tseu remarque que la transformation et le changement sont les traits essentiels de la nature, les tendances inhérentes à toutes les choses et les situations.

Le corps humain est considéré comme une réplique du cosmos; de même, le monde est considéré comme un organisme vivant. L'harmonie avec l'environnement demeure un impératif constant. Agir en harmonie avec la nature c'est agir spontanément et selon sa véritable nature. Il convient d'avoir confiance en sa propre intelligence intuitive et dans les lois du changement inhérent à tout ce qui nous entoure. Tout être a en quelque sorte sa propre spontanéité et toute intervention est nuisible. Se conformer au rythme universel, voilà le fondement de la sagesse. On ira jusqu'à s'opposer aux institutions, aux lois morales et au gouvernement qui apparaissent comme des artifices inventés par les humains et qui entravent le jeu du «tao». Le système social et la civilisation sont perçus comme des perversions de l'ordre naturel.

La conformité avec la nature nécessite de la part d'un individu, une prise de conscience de son être le plus profond. Cette expérience intérieure produit la constatation de l'absence de distinction entre le sujet et l'objet.

Souvent dans le taoïsme, il est question de non-savoir, de non-agir et de non-être, ce qui nous semble négatif. Le premier terme indique un refus de la connaissance discursive pour s'attacher à la conscience de la nature profonde des choses, afin de saisir le monde comme un tout. Saisir la réalité sans médiateur, mais en profondeur par l'expérience intérieure, voilà ce qui importe. Le non-agir n'est pas l'inertie, mais le fait de choisir l'action qui coïncide avec le mouvement de l'univers au-delà du cercle de la violence, du pouvoir et de l'efficacité. Le non-être exige la libération de l'illusion du soi, de la pluralité des choses extérieures et mène au-delà de l'être partial. Cette notion rejoint l'idée du vide ou de la vacuité. D'autre part, la mise en pratique de la concentration sur l'univers apporte la sérénité, la quiétude, l'unité.

L'autonomie s'obtient en épousant le mouvement de l'univers. Le taoïsme offre une vision du monde décentrée par rapport à l'être humain.

**Quelques applications du taoïsme**

Les applications de cette compréhension des liens entre l'univers et l'être humain se retrouvent dans la peinture et la poésie chinoise ou encore dans le «tai-chi chuan». Chacun de ces domaines veut manifester la présence du «tao».

**Annexe P.4**

Le «tai-chi chuan» est à la fois une technique de méditation, une gymnastique et un art martial. La gymnastique se doit de favoriser la circulation du souffle dans le corps. Le «tai-chi chuan» devient une forme de relaxation par le mouvement en relation avec une concentration consciente. Il s'inspire d'une compréhension développée de l'univers et vise à actualiser les énergies intérieures.

La peinture chinoise, particulièrement dans les paysages Song, vise à évoquer le «Tao» en associant l'ordre humain à l'harmonie rythmique de la nature. Avant de s'exécuter, l'artiste devra avoir fait l'expérience de la fusion ou de la non-distinction avec les éléments naturels pour les reproduire dans toute leur splendeur. L'objet doit avoir été vécu et médité avant d'être peint. La peinture ne vise pas uniquement à communiquer une impression visuelle ou à faire naître une sensation, elle transmet la simplicité, le dépouillement, la perfection et le mouvement qui pénètre l'intérieur. Dans le taoïsme, la peinture est une réflexion ou une reproduction spontanée de la réalité intérieure de celui qui peint et cela, en dehors de toute règle arbitraire et de toute limitation intérieure. La conscience intuitive est utilisée pour voir la réalité qui se trouve dans les choses. Celui qui a atteint ainsi le réel peut imiter la spontanéité de la nature; son pinceau est en harmonie secrète avec le mouvement et la paix. Les formes naissent alors spontanément dans un rythme animé. Ainsi on peut dire que le «tao» se rend présent par «l'innocence créatrice» et par «la lumière céleste». Dans la peinture Song, l'artiste travaille directement sur le matériel, sans esquisse; les corrections ne sont pas possibles. Une importance égale est accordée au vide et à l'espace.

De même en poésie, la nature prend souvent une grande place. Ainsi avant d'écrire, l'individu doit s'imprégner de la nature; par sa pensée, il doit devenir l'élément, afin d'être en mesure de traduire ce qu'il veut évoquer. La poésie est une réflexion de la réalité objective et cela n'est possible que si le poète connaît la sérénité et la joie. Pour atteindre un haut standard dans son art, l'expérience poétique personnelle doit s'identifier à une expérience ontologique.

# L'enfant de 7 000 ans

L'enfant de 7 000 ans
avait jadis un pays,
sans frontière, sans paperasse,
où il était chez lui.

Son pays, plus grand que le regard,
on l'a réduit à Canada, à Québec.
Ce sont des mots qu'il connaît
seulement depuis la nuit
des temps américains.

Devant le futur,
lui aussi a peur.
Il souhaite qu'un jour,
il retrouvera ce qu'il a perdu.

L'enfant de 7 000 ans,
lorsqu'il regarde en avant,
ne voit que du blanc.

Quand il regarde en arrière,
il cherche ses rivières.

L'enfant de 7 000 ans
est encore capable de grandir,
de sentir
qu'il a besoin des siens,
mais aussi des autres.

L'enfant de 7 000 ans
ne demande rien de plus
que ce qui lui est dû.
Ses sentiers pour retrouver,
dans le passé, le respect.

Ses poules ont des ailes,
elles sont des perdrix.
Ses moutons s'appellent castors.
Ses épis sont des épinettes.
Ses légumes sont semés par le vent.
Dans ses champs, poussent les bouleaux.

«Nomad» de Tim Whiskeychan, jeune Cri originaire de Waskaganish, tiré de la revue RENCONTRE, juin 1990, vol. 11, n° 4.

Hier, j'ai vu l'enfant de 7 000 ans.
Il était perdu.
Ses rivières lui avaient été volées.
Ses caribous, on les avait chassés.

L'enfant de 7 000 ans
vivait dans une cour sans muraille,
entouré de ses animaux,
les ours et les renards;
les perdrix, les castors et les caribous.

Mais un jour, des inconnus sont venus.
Ils ont fait tomber les arbres.
Les animaux familiers
de l'enfant de 7 000 ans
sont partis,
poussés eux aussi par la peur,
comme si la forêt brûlait sur leurs talons.

**Annexe P.5**

Ce matin, j'ai revu l'enfant de 7 000 ans,
il parlait fort.
Son visage criait sa rage.
Ce sentiment inhabituel
déformait ses jolis traits.
Il a dit au chef des Blancs,
à moitié dans sa langue:
«Assez, c'est assez...»

Puis l'enfant de 7 000 ans
a retrouvé le calme
qui le caractérise
depuis qu'on le méprise.

L'enfant de 7 000 ans,
retranché dans les coins
de terre qu'on lui laisse fréquenter,
rêve maintenant de retrouver
ses richesses perdues,
sa fierté
sa personnalité.

Tel le lièvre
l'enfant de 7 000 ans
gambade dans les bois.
Il se sent libre
comme l'air qui fait voler
ses longs cheveux de jais.

L'enfant de 7 000 ans
retrouvera son sourire
quand on lui aura redonné
son habitat,
celui préparé par ses ancêtres.

Cet habitat n'est pas de ciment,
au bout d'un chemin d'asphalte,
mais de mousse.
Ses mocassins ne s'useront plus.
Le plancher de sa tente
n'a pas de tapis.
Il est de repousses de têtes de sapins.

L'enfant de 7 000 ans
dansera et chantera
comme tous les enfants du monde
puisqu'il reviendra dans son pays,
vraiment chez lui.

L'enfant de 7 000 ans
pourra alors croire aux bienfaits
des contacts avec
d'autres civilisations.

L'enfant de 7 000 ans
saura maintenant que
l'amitié est construite
sur le respect mutuel.
Ces mots d'une autre langue
auront maintenant un sens
plus doux à ses oreilles.

L'enfant de 7 000 ans
en parlera avec plaisir
aux animaux qui recomposent
son environnement
avec la même joie que lui.
Eux aussi ont retrouvé la paix,
la sérénité.

L'enfant de 7 000 ans
déballera alors
la véritable richesse
de ses 7 000 ans.

L'enfant de 7 000 ans
a pris sa décision.

Jamais plus,
il ne reviendra en arrière.

Le rêve de l'enfant de 7 000 ans
deviendra réalité.
Il en a fait la promesse
à son ami le lièvre
qui a cru, à son tour,
mais pas en vain,
au petit Indien.

Tiré de: **L'enfant de 7 000 ans** de Bernard Cleary, éditions du Septentrion, 1300, avenue Maguire, Sillery, Québec, G1T 1Z3, Québec, 1989, pages 96 à 99.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Septentrion.

# Une liberté normale en forêt

– Maman, dit Francine, comment as-tu réussi à nous élever en forêt et à nous donner toute l'éducation sévère qui nous sert si bien, comparativement à ce que nous voyons aujourd'hui chez d'autres Montagnais et Montagnaises de notre âge?

– Il faut honnêtement dire, lui répondit-elle, que c'était beaucoup plus facile d'élever des enfants dans le bois que ça peut l'être aujourd'hui dans la réserve.

D'abord, nous étions par groupes familiaux peu nombreux et souvent très isolés. On ne rencontrait les autres familles des communautés montagnaises de la Basse Côte-Nord que par périodes très courtes et espacées. L'influence négative des autres sur les enfants était alors moins évidente et surtout moins continue. Les effets extérieurs moins intéressants de la civilisation des Blancs, comme la boisson, la télévision et la pornographie sur des films vidéo, étaient alors peu ou pas connus et n'avaient pas d'emprise sur nos vies pendant les trois quarts du temps. Nous vivions donc intensément sur le territoire ancestral ensemble et nous pouvions nous entraider continuellement.

Très jeunes, les enfants passaient la grande partie de leurs moments d'activités à suivre les parents ou les grands-parents. Il était donc facile pour ces derniers de leur enseigner les vraies valeurs, en plus des connaissances nécessaires pour survivre, et de les suivre des yeux sans que cela paraisse ou puisse causer des problèmes aux jeunes enfants.

Bien au contraire, puisque les garçons étaient heureux de pouvoir suivre les aînés dans leurs excursions de chasse et de pêche et les jeunes filles satisfaites de vaquer aux travaux ménagers ou d'artisanat, à la préparation des repas avec leur mère et à la petite chasse à proximité du campement central.

Lorsqu'on les laissait à leur propre initiative, ils étaient obligés de prendre leurs responsabilités. Puisque la vie en forêt était passablement difficile et que seuls ceux qui pouvaient se défendre y survivaient, les jeunes gens sérieux n'avaient pas de temps à perdre à des futilités.

La grande liberté presque sans contrainte était alors plus acceptable et même nécessaire parce que l'environnement l'exigeait.

Les jeunes devaient pouvoir se débrouiller le plus rapidement possible et être un élément de plus pour aider leur famille à se nourrir et à survivre.

Cette liberté était d'autant plus facile à laisser aux jeunes qu'elle se circonscrivait elle-même par ses limites. Par exemple, tu pouvais laisser le garçonnet ou la fillette aller dormir à l'heure qu'il voulait puisqu'au coucher du soleil il ne pouvait pas se rendre bien loin en forêt à cause de la noirceur et des animaux dangereux qui rôdaient.

Il était donc obligé de demeurer autour du feu de camp, ou dans la tente près de ses parents qui ne tardaient pas, eux, après une dure journée de labeur, à s'endormir.

L'enfant faisait de même.

Ce n'était donc pas tellement inopportun de le laisser coucher à l'heure qu'il voulait.

**Annexe P.6**

Cette liberté obligatoire pour son épanouissement dans ce milieu naturel a fait que les Autochtones ont toujours considéré les enfants comme des petits princes libres comme l'air qu'ils respiraient.

Parce que les Montagnais ont toujours été très près de la vie des animaux et que souvent ils s'en servaient comme exemple à suivre dans leurs légendes, ils ont depuis toujours constaté que ceux-ci laissaient grandir leurs petits dans la liberté la plus totale possible et qu'ils intervenaient très peu dans le but de leur permettre plutôt de faire leurs propres expériences.

Il était donc normal qu'en forêt les Autochtones agissent de la même façon.

Au plan de la culture aborigène, l'enfant est le sujet premier de l'affection manifestée par les efforts de le rendre autonome par la retransmission des valeurs et des techniques (les récits de Tsakapesh). Ce qui garantit sa survie.

En famille, l'enfant est roi, est chef. Il est au coeur du clan. Il fait ce qu'il veut et conditionne souvent tout ce qui se passe autour de lui.

Il a toujours été placé sur un piédestal, presqu'à la hauteur d'un dieu parce qu'il exprime, tant dans l'imaginaire que dans le réel, la raison d'être, la continuité, la poursuite de la vie, la non-extinction de la race et le futur.

Dans la vie amérindienne et nomade, éducation et culture consistent à donner aux enfants les moyens d'exister.

On le laissait faire ce qu'il voulait pour qu'il puisse évoluer normalement sans aucune pression extérieure, se développer et acquérir l'autonomie et le courage. Il était important que cela fut ainsi pour que l'enfant réussisse à découvrir la science qui se dégage de la nature. Cette science, il ne faut pas l'oublier, s'expérimente beaucoup mieux qu'elle ne s'enseigne.

C'est en chassant et en pêchant que l'on devient bon chasseur et excellent pêcheur.

Regarder vivre le gibier apprend à l'enfant comment il se comporte et de quelle façon il pourra l'attraper. Cela lui enseigne aussi la finesse, l'astuce et le courage, des qualités primordiales qui feront que l'Autochtone dominera l'animal par son intelligence et pourra le vaincre contre tous les projets que les bêtes sauvages et dangereuses pourraient ourdir contre lui.

La carence de contrôles sur les enfants s'expliquait donc par l'absence d'obligation. Les vérifications n'étaient aucunement nécessaires et elles auraient même été superflues.

Tiré de: **L'enfant de 7 000 ans** de Bernard Cleary, éditions du Septentrion, 1300, avenue Maguire, Sillery, Québec, G1T 1Z3, Québec, 1989, pages 93 à 95. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Septentrion.

# Là où vit le gibier se trouve le Montagnais

Le Montagnais qui vit dans le temps présent songe souvent à la vie des ancêtres sur le territoire. Il s'interroge sur les effets nuisibles des vols à basse altitude sur ce territoire où jadis les Montagnais s'épanouissaient dans la paix et la tranquilité.

Les ancêtres revenaient de leur territoire de chasse pendant la saison estivale pour passer quelques mois près de la mer. Au cours de cette courte période, ils pêchaient pour se nourrir, eux et leur famille. Ils s'installaient alors avec les autres sur les bords de la rivière Olomen pour y pêcher le saumon qu'ils partageaient entre eux. C'est au moyen d'harpons-tridents, «fouènes», puis de filets, que les Montagnais ont toujours capturé leurs saumons.

En revenant de la pêche comme ça se fait encore aujourd'hui, les Montagnais partageaient le fruit de leur travail avec les membres de leur communauté. Lorsqu'ils en prenaient abondamment, les Montagnais festoyaient au cours d'un «makusham» comme nous l'avons fait avec vous hier soir dans cette salle. [...]

Les préparatifs du départ des chasseurs pour leur territoire ont toujours occupé une partie importante de la vie des Montagnais. Ils utilisent cette période de temps pour obtenir des crédits et des avances de fonds nécessaires à l'achat d'équipement. Cet argent est dépensé pour se procurer des pièges, des cartouches, des vêtements, des provisions de base, telles la farine, la poudre à pâte, le sel, la graisse, etc., à l'exception des aliments en boîtes de conserve. Les Montagnais n'ont pas besoin de ces aliments en boîtes puisque la nourriture est encore abondante et délicieuse sur le territoire.

Ce sont la Compagnie de la baie d'Hudson et quelques Blancs de la région qui accordent les avances contre remboursements ultérieurs en fourrures.

Ces préparatifs ont lieu vers le début du mois d'août.

Cette période estivale de repos pour les chasseurs et leur famille, dans la tranquillité, au bord de la mer, aura permis aux animaux de se reproduire en paix pour ensuite supporter une chasse plus abondante la saison venue.

Au moment du départ, à la mi-août, les Montagnais ont la «bougeotte». Ils sont impatients de se retrouver à nouveau dans leur paradis terrestre.

Aujourd'hui, pour aller plus rapidement, tout en profitant de certains avantages de la modernisation, les Montagnais se rendent souvent sur leur territoire de chasse en avion. Nous sommes cependant soucieux en imaginant les accidents que pourraient causer les vols à basse altitude. De tels accidents, par les pertes humaines encourues, chez les Montagnais qui sont déjà peu nombreux, seraient catastrophiques.

**Annexe P.7**

Lors de ces vols, du haut des airs, nous pouvons constater toute la merveilleuse splendeur de ce pays montagnais que la pollution n'a presque pas encore atteint. Nous pouvons vérifier à quel point ces lieux où nos ancêtres ont toujours vécu librement sans frontières sont immenses. Comment pourrions-nous, un instant, songer à abandonner cette merveilleuse et inestimable richesse? Ce serait un crime que les anciens ne nous pardonneraient jamais. Nous continuerons à vivre dans ces endroits et nous nous battrons pour sauvegarder ce territoire, notre seule richesse.

Par tous les nombreux campements de tentes indiennes, nous témoignons de notre présence sur le territoire depuis des temps immémoriaux. Que ce soit en automne, en hiver, au printemps ou en été, les Montagnais occupent les territoires ancestraux.

Cette terre nous donne de la nourriture, de l'eau pure pour boire et des remèdes pour nous soigner. Ce même territoire nous permet de nous chauffer et nous fournit du bois pour la fabrication de nos raquettes, de nos canots et de nos outils. Toutes ces richesses que nous procure le territoire ancestral, nous voulons les conserver intactes.

Une fois rendus aux endroits désirés, comme le faisaient nos ancêtres, nous commençons à faire la chasse au caribou. Ces anciens nous ont fait découvrir plusieurs endroits où nous pouvions chasser en abondance cette bête magnifique. Le caribou est essentiel pour fabriquer nos outils, nos raquettes, nos manteaux, nos mocassins, nos tambours. Nous utilisons aussi, en grande quantité, la graisse de caribou.

Tout le monde est très actif dans le bois et l'âge n'a pas d'importance.

À tous les jours, les Montagnais doivent renouveler leurs provisions de nourriture pour avoir de la viande fraîche: caribou, perdrix, lièvre, castor, etc. Ils ne veulent pas que la viande qu'ils mangent soit avariée.

Les Montagnais croient fermement que s'ils ne protègent pas leur territoire, la pollution aura vite tout détruit comme cela se passe dans les grandes régions urbanisées des Blancs. Les animaux de la forêt ne seront plus une nourriture saine pour leur famille. Par exemple, ils ne peuvent plus maintenant manger la viande des ours qui ont vécu autour des villes des Blancs et qui se sont nourris de déchets dans leurs dépotoirs. Elle est empoisonnée.

Les Montagnais ont donc toujours à l'esprit de protéger la forêt qui est leur principale source de subsistance. C'est pour cette raison que la menace des vols à basse altitude est pour nous un désastre. Cela nous atteint au plus profond de nous-mêmes. Nous nous sentons brimés dans notre vie traditionnelle. Le gaz, la fumée et le bruit que font les avions militaires détruisent la vie animale, donc atteignent en plein coeur notre façon de vivre.

En arrivant sur leur territoire de chasse, les Montagnais établissent un campement temporaire qui les protégera des intempéries et leur permettra de découvrir plus sûrement l'endroit idéal pour y passer la période de chasse.

Après avoir découvert cet endroit, ils dresseront définitivement leurs tentes. Ils couperont ensuite des branches de sapin qui seront placées à l'intérieur des tentes. L'arôme du sapin aide les poumons à bien respirer. Si les avions détruisent ces sapins, ce sera une perte irréparable qui nuira considérablement à la santé des Montagnais.

Les campements de chasse sont constitués de trois ou quatre familles. Les grands-parents font aussi partie de ces campements familiaux. Ils sont d'une très grande utilité sur les territoires. Ce sont eux qui transmettent, par l'enseignement oral, les principes de vie aux plus jeunes. Ils leur racontent les légendes amérindiennes qui soulignent toujours le respect de la nature, des animaux et de l'être humain. C'est de cette façon que les Montagnais ont toujours développé leurs connaissances et ouvert leur intelligence. Les légendes disent aussi que celui qui ne respecte pas la nature a beaucoup de mal à trouver de la nourriture. Les vieux expliquent aux jeunes que tout ce qu'ils prennent, ils doivent le partager avec les autres familles qui les accompagnent. Les Montagnais d'aujourd'hui continuent toujours à éduquer leurs enfants comme leur ont enseigné leurs parents.

Les anciens soignent les enfants lorsqu'ils sont malades en trouvant dans la forêt toutes sortes de plantes qui servent de base pour les médicaments. C'est une autre des nombreuses raisons qui font que les Montagnais ont un attachement si ferme pour leur territoire. Ils utilisent ce qu'il contient pour guérir leurs malades.

Les sages, les aînés, ont toujours été là et le sont encore aujourd'hui pour aider leurs fils et les chefs de groupe à trouver les endroits intéressants où chasser pour les besoins de la famille.

Quand vient le moment de la trappe, les chasseurs montagnais doivent laisser les membres de leur famille au campement principal pour aller plus loin dans le bois visiter les pièges. Les chasseurs sont obligés de tendre leurs pièges au moment où la fourrure des animaux est la plus belle. Ils en récolteront un meilleur prix lors de la vente. Lorsque le Montagnais pose ses pièges, il se sert de tout ce qui est disponible dans la forêt, comme le bois pour les fabriquer et le sapin pour les camoufler.

Présentement inquiets, les chasseurs ne peuvent plus s'éloigner du campement principal. Ils craignent que les avions militaires viennent soudainement et fassent peur aux membres de leur famille. Le bruit des avions dérange la quiétude des enfants et des aînés. La femme aussi est toujours inquiète parce que les vols militaires changent ses habitudes de travail quotidien qui traditionnellement a toujours été de préparer la nourriture pour la famille. À cause de la peur des vols à basse altitude, les femmes ne vont plus à la chasse au lièvre, à la perdrix et même au caribou. Tout cela nuit considérablement aux résultats de la chasse.

Tiré de: **L'enfant de 7 000 ans** de Bernard Cleary, éditions du Septentrion, 1300, avenue Maguire, Sillery, Québec, G1T 1Z3, Québec, 1989, pages 148 à 152.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Septentrion.

**Annexe P.8**

# Les modifications du cycle de chasse à Natashquan

De son côté, le gouvernement fédéral a émis, le 31 mars 1953, un décret permettant à l'appareil administratif de procéder à la constitution de la réserve indienne de Natashquan (Canada, Arrêté en conseil no 476). Auparavant, les Affaires indiennes firent construire à Sept-Îles un pensionnat pour scolariser les enfants montagnais. Ainsi, en 1951, eut lieu le départ des premiers enfants montagnais de Natashquan pour cet établissement scolaire. Puis, entre 1954 et 1956, ce fut la construction des premières maisons et de l'école sur la réserve de Natashquan. Durant les années subséquentes, plusieurs autres services ont été ajoutés tels un dispensaire, une piste d'atterrissage, une route reliant les villages situés entre les rivières Natashquan et Pashashibou, l'électricité, le téléphone, l'aqueduc, les égoûts, la télévision... En 1958, les Montagnais ont eu un missionnaire résidant en permanence. La mission de Musquaro avait été abandonnée en 1948 et, jusqu'en 1958, les Montagnais de Natashquan n'avaient eu que des visites épisodiques d'un missionnaire oblat.

Ces installations et institutions ont grandement augmenté la sédentarité des Montagnais de Natashquan. Ainsi, à partir de ces années, les groupes de chasse ont été presque exclusivement composés d'hommes adultes, tandis que les femmes, les enfants et les personnes âgées ou malades restaient en permanence à la réserve. Dans ce contexte, quelques occasions d'emploi salarié ont surgi et de nouveaux besoins ont été créés. Ainsi, les Montagnais ont eu davantage besoin d'argent comptant, entre autres, pour l'achat d'appareils ménagers, l'utilisation de l'électricité, l'entretien et le remplacement d'objets manufacturés. Cependant, l'exploitation des ressources fauniques n'a pas pu procurer entièrement le revenu nécessaire pour répondre aux exigences nouvelles.

Dans cette conjoncture, la chasse et le trappage des animaux à fourrure sont pratiqués autrement. Auparavant, la majeure partie de la vie sociale et communautaire des Montagnais était réalisée au sein de la chasse et le cycle annuel y était presque complètement rattaché. Maintenant, depuis que la réserve est devenue le lieu où la communauté s'organise et se développe, la chasse et le piégeage, tout en demeurant encore des activités importantes puisqu'elles procurent de la nourriture et des revenus, sont intégrés à un cycle annuel plus complexe et davantage influencé par des facteurs socio-économiques de la société nord-américaine.

> Aujourd'hui, l'Indien fonctionne avec la société de consommation. Maintenant, s'il va à la chasse, c'est pour deux semaines, un mois. Aujourd'hui s'il chasse, c'est pour les fourrures dont le prix a augmenté.
>
> (A.-C. Ishpatau: cass. 1, face B)

Tiré de: **Le langage de la chasse** de Richard Dominique, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1989, pages 190 à 195.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions des Presses de l'Université du Québec.

# La voie du salut dans le judaïsme

Le judaïsme considère que l'être humain n'est ni parfait ni même capable de perfection. L'homme est soumis à deux inclinations naturelles dont l'une vers le bien et l'autre vers le mal. Son devoir impérieux est de dompter le mal par le bien.

Cependant, l'être humain restera toujours complètement libre dans son choix entre le bien et le mal. Ce libre arbitre a été donné à chaque homme dès le commencement: «Voici que l'homme est devenu comme un être unique, grâce à l'arbre, quant à la connaissance du bien et du mal» Genèse 1, 22. Le libre arbitre est attribué officiellement à l'homme dès l'âge de treize ans lors de la cérémonie de la «bar-mitsvah.»

Il est impossible d'enfreindre les lois de la nature sans en supporter les conséquences. Il en est de même aussi pour la transgression des lois morales, qui amène un châtiment. C'est là l'un des fondements de la justice dans le judaïsme. S'il est libre, l'être humain est aussi tenu totalement responsable de ses actes. À un moment donné, il devra en rendre compte au créateur de l'univers.

Choisir et accomplir le bien exige de la part de l'homme un effort considérable. Ces efforts contribuent à lui donner plus de mérite. La recherche constante d'autodiscipline est une des caractéristiques dominantes de la morale juive.

Lorsque l'être humain transgresse la morale, Dieu désire un repentir et une modification du comportement. Le repentir ou «Téchouvah» comporte un examen de conscience et un regret sincère pour les fautes commises. Mais pour que le repentir soit efficace, il faut aussi changer radicalement de comportement.

Les récompenses ou les sanctions pour les actions ne sont pas attribuées en ce monde. À la mort seulement, l'âme comparaît devant le créateur qui, de son tribunal céleste, procède à l'évaluation des bonnes et des mauvaises actions. À partir du résultat, l'homme recevra une récompense ou une sanction. Cependant, il ne doit pas vivre en fonction de ces récompenses. L'idéal demeure toujours de servir Dieu de manière tout à fait désintéressée.

La volonté de Dieu se trouve révélée dans le livre saint de la Torah qui est la Parole de Dieu et possède l'autorité divine. Pour connaître et faire la volonté de Dieu, il faut connaître la Torah (la loi) et mettre les commandements en pratique. Le juste est celui qui respecte les commandements. La volonté divine révélée à l'homme par la Torah constitue le fondement des lois morales. Même s'il n'est pas parfait, l'homme peut quand même réaliser le plan de Dieu sur la terre au moyen du libre-arbitre moral et de la Torah.

**Annexe P.10**

# La voie du salut selon la pensée talmudique

L'homme est une créature faite à l'image et à la ressemblance de Dieu: cette idée biblique prend dans la pensée talmudique une importance extrême. L'homme est ainsi situé au centre de l'économie de l'univers et il constitue la fin de la création toute entière: «Un seul être humain est égal à l'ensemble de la création.» Toute offense faite à l'homme frappe Dieu lui-même. Le principe: *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* (Lévitique 19,18) est au fond identique à l'autre commandement central de la Bible: *Tu aimeras le Seigneur ton Dieu, de tout ton coeur, de toute ton âme, de toutes tes forces.* Ces deux principes fondent l'axiome suivant: *Quiconque détruit une seule âme est comme s'il avait détruit l'univers entier. Quiconque sauve une seule âme est comme s'il avait sauvé l'univers entier.*

L'âme devenue consciente de la toute-puissance de Dieu, se sacralise pour protéger en elle, en Israël et dans le monde, la présence réelle (*chekhina*), de Celui qui lui fait la grâce de la visiter et de l'habiter. Elle doit se garder pure de toute action mondaine, de tout péché puisqu'elle est le vase d'élection où une présence sacrée, celle de Dieu transcendant et inaccessible, s'est réfugiée. Les rabbis transmettent la science de la vie intérieure, de la relation de l'homme avec Dieu et avec son prochain, qui vise à la libération de l'âme et du monde. Les 613 commandements de la Torah se résument dans la doctrine biblico-talmudique par cet ordre ultime: «Le juste vivra dans sa foi.» Le juste se situe au centre de la voie d'éternité. Il a un pouvoir d'intercession qui lui permet d'incliner la volonté de Dieu lui-même. C'est ainsi qu'Abraham pouvait, en marchandant avec Dieu, obtenir le salut de Sodome: le juste implique et apporte le salut à la cité. D'où, pour chacun, le devoir de se sanctifier. L'obligation est d'autant plus contraignante que de vastes parties de la législation biblique, au lendemain de la destruction du Temple, sont complètement inapplicables. Notamment le culte sacrificiel, qui constituait le centre de la vie religieuse, devient impossible. Les sacrifices étant supprimés dans le culte synagogal au lendemain de la destruction du temple, la prière et l'exercice des vertus devront prendre leur place. Les rabbis semblent avoir eu une connaissance précise des réalités de la prière contemplative, de la prière du coeur, ainsi que des exigences d'une vie de silence et d'adoration. L'adoration personnelle est le fondement de la vie spirituelle. Elle fonde l'adoration en commun des fidèles réunis au nombre de dix au moins, dans des lieux de culte où, trois fois par jour, à l'aurore, au cours de l'après-midi et dans les soirées, ils rendent à Dieu un culte d'adoration et de grâces. La doctrine spirituelle des talmudistes vise à obtenir la soumission totale du fidèle à la volonté du Seigneur. Les vertus de foi, de droiture, de justice, de miséricorde, de fidélité, de paix, se situent au centre de leur enseignement spirituel. Ils ignorent toute distinction, dans la loi, entre commandements graves et commandements légers, entre péchés mortels et péchés véniels. Il s'agit avant tout de maintenir l'intégrité de la loi et de faire adhérer l'ensemble du peuple à ses exigences. Notamment en temps de persécutions religieuses, le fidèle a le devoir de se soumettre, fût-ce au prix de sa vie, aux pratiques d'apparence les plus insignifiantes. Cette doctrine spirituelle implique également une conduite sexuelle très stricte: l'homme doit être chaste. Le rabbis ne concevaient de rapports sexuels qu'ordonnés vers le devoir de procréation: l'adultère était absolument rejeté et équivalait à une négation de Dieu. La simple convoitise du regard est considérée par les rabbis comme étant déjà un adultère. Dans cette perspective, le sage doit se garder de toute prostitution. Les exhortations des rabbis contre l'immodestie s'accompagnent de la certitude que tout tort fait au prochain est une offense contre Dieu. Aussi condamnent-ils la haine, fruit de l'injustice.

Ils attribuent à la parole une valeur absolue, condamnent la calomnie comme équivalent à un assassinat. Ils proposent à l'homme un idéal de pureté du coeur, de clarté des pensées tendues vers Dieu dans la sanctification des actions humaines nourries par le pur amour de Dieu et le don de soi. Si la pureté, si la sainteté est l'idéal, la repentance et l'expiation viennent aider l'homme à surmonter les faiblesses de sa nature pécheresse. Repentance, expiation, prière tiennent désormais une place centrale pour pallier la suppression du culte sacrificiel. La souffrance, celle du juste, celle d'Israël, est considérée comme ayant une valeur expiatrice et rédemptrice. L'expiation des péchés ne se fait pas pour soi seul. Le Talmud insiste sur la doctrine de l'accumulation des mérites et de la communion des saints. Israël est élu grâce aux mérites des pères et les mérites des enfants fécondent et sauvent leur postérité.

Ainsi les justes doivent-ils endurer la souffrance de la mort afin d'expier les péchés des autres: «Car ceux qui endurent la souffrance dans la joie, apportent le salut au monde.» Le peuple d'Israël a lui-même pour vocation de partager le lot des justes et, par ses souffrances, d'assurer la promotion du royaume de Dieu. Métatron ou l'archange Michel sacrifie dans le ciel les âmes des justes sur l'autel céleste afin d'expier les péchés d'Israël. Le Messie est également représenté comme assumant les péchés de son peuple et les expiant dans l'espérance du royaume de Dieu.

Tiré de: **La pensée juive** d'André Chouraqui, collection Que sais-je?, n° 1181, Presses universitaires de France, Paris, 1968, pages 50 à 53.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions des Presses universitaires de France.

**Annexe P.11**

# L'idée du salut dans l'islam

Le mot «islam» signifie en lui-même «soumission». Le «musulman» c'est celui qui se soumet à la volonté de Dieu. Le but de la vie est d'accomplir la volonté d'Allah.

Il n'y a pas de Trinité en Allah. Dieu est unique, tout-puissant, miséricordieux et absolument souverain. Personne ne ressemble à Dieu ou ne lui est égal. Le plus grand péché que l'homme puisse commettre est d'adorer quelqu'un d'autre ou quelque chose d'autre qu'Allah.

Le dessein du créateur englobe l'univers entier. La vie terrestre n'est qu'une préparation à la vie éternelle. L'homme en tant que représentant de Dieu sur la terre participe à son activité créatrice. L'homme est un être faible, inconstant mais il n'est pas «déchu». Il est tenu responsable de ses actes par Dieu. La mission du croyant est de commander et d'imposer le bien, d'interdire le mal, de faire obstacle à l'injustice et à l'oppression. Le musulman se doit de pratiquer la charité et la justice.

À la fin du monde, l'Univers sera complètement détruit. Au jugement dernier, les corps ressusciteront et tous les hommes devront comparaître devant Dieu. Ceux qui auront cru et accompli de bonnes actions seront récompensés. Ils hériteront le paradis. Les autres se retrouveront dans un état pitoyable en enfer. La croyance en la vie éternelle et l'accomplissement de bonnes actions ne font pas qu'assurer la vie dans l'au-delà. Elles procurent aussi la paix et le bonheur ici-bas rendant l'individu plus consciencieux et responsable.

Comment le musulman peut-il connaître la volonté de Dieu? D'abord par le Coran, livre sacré de l'islam, qui se préoccupe de la destinée de l'homme dans l'au-delà. Dieu y exprime sa volonté définitive et absolue pour l'homme. C'est sa parole infaillible, envoyée du ciel, inchangée depuis son origine jusqu'à nos jours. Le Coran est le livre parfait qui définit le comportement de l'homme dans ce monde. Les prescriptions du Coran deviennent les cinq piliers de l'islam qui constituent le fondement de la vie du croyant.

Le recueil «Al-hadîth» (tradition) fait aussi figure d'autorité. Il rapporte la vie et les activités de Muhammad le dernier, le plus grand et le sceau des prophètes. Le livre décrit l'exemple du prophète (la Sunna) qui constitue le canon auquel tout musulman a le devoir de se conformer. Le Coran et la «Sunna» contiennent l'ensemble de directives où les questions pratiques telles que la prière, le pèlerinage, le manger et le boire sont abordées.

En suivant les prescriptions d'Allah qui indiquent le droit chemin à parcourir et en imitant Muhammad le modèle à suivre, l'homme peut donc s'orienter vers la voie de la réussite et du bonheur.

# Les cinq piliers de l'islam

Mahomet (Muhammad) n'institua ni clergé organisé, ni sacrements mais plusieurs obligations dont les cinq piliers, qui sont cinq grandes prescriptions religieuses auxquelles tout musulman doit se soumettre. Ce sont les cinq devoirs indispensables qui constituent le support essentiel de la foi musulmane.

Description des cinq piliers de l'Islam

- Le premier pilier: la proclamation de la foi

  C'est la première prescription obligatoire de l'Islam. Elle consiste en l'affirmation ou le témoignage de foi. La formule s'énonce comme suit: «j'atteste qu'il n'y a pas d'autre dieu qu'Allah et que Mahomet (Muhammad) est son envoyé».

- Le deuxième pilier: la prière

  C'est la deuxième prescription obligatoire de l'Islam. La prière rituelle doit être faite à cinq moments de la journée: à l'aube, à midi, en après-midi, au coucher du soleil et le soir. Elle se fait dans la direction de la Mecque, à la mosquée ou ailleurs: foyer, lieu de travail... mais en un espace sacré délimité par un tapis.

- Le troisième pilier: l'aumône

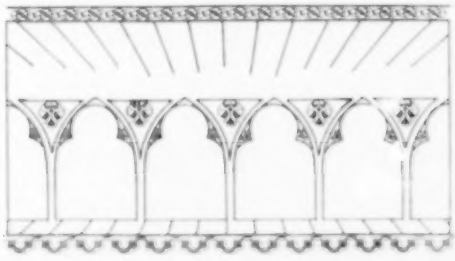
  C'est la troisième prescription obligatoire de l'Islam. Elle consiste en l'aumône légale qui, dans les pays non laïcisés, tient lieu d'impôt. Ailleurs, elle tend à se transformer en oeuvre de charité et d'assistance aux pauvres.

- Le quatrième pilier: le jeûne ou Ramadan

  C'est la quatrième prescription obligatoire de l'Islam. Elle consiste en l'observance d'un jeûne que chacun est tenu de respecter du lever au coucher du soleil (abstention de nourriture, de liquide et de relations sexuelles) durant le neuvième mois lunaire dont la date varie tous les ans, par rapport à notre calendrier.

- Le cinquième pilier: le pèlerinage à la Mecque

  C'est la cinquième prescription obligatoire de l'Islam. Elle consiste à effectuer le pèlerinage à la Mecque au moins une fois dans sa vie à condition que les moyens financiers le permettent.



Tiré de: **Le phénomène religieux**. Document d'appoint, Direction de l'enseignement catholique, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, pages 141, 142.

**Annexe P.13**

# Une journée dans l'intimité d'une famille musulmane

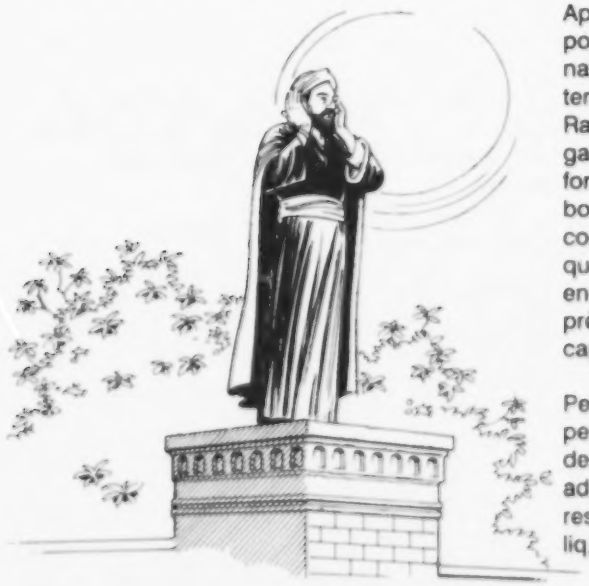
Une légère brise souffle sur la plaine. Dès avant les premières lueurs de l'aube, tandis que sa famille dort encore, Latifa Begum se dirige vers la pompe à eau, dans la cour; elle ne tarde pas à en faire jaillir une eau fraîche et claire. Les voisins commencent à se remuer. Elle appelle sa fille aînée, Safina: «Dis aux garçons de se lever, leur maître ne va pas tarder à arriver.»

L'horizon se colore maintenant de mauve virant bientôt au jaune. Soudain le haut-parleur récemment installé sur le minaret de la mosquée, à cent mètres de là, transmet l'appel à la prière du matin (*fazur*): «Éveillez-vous, éveillez-vous, la prière l'emporte sur le sommeil.»

**La prière**

Le mari de Latifa, Abdul Khaliq, sort de la maison, il se dirige vers la mosquée. Comme il passe la porte, Abdur Rahman, un parent éloigné, arrive. Rahman est étudiant, il est à mi-parcours de la formation de dix ans qui doit faire de lui un maître religieux musulman, un *maulvi*. Pour l'aider financièrement durant ses études, la famille l'appointe pour s'occuper de l'éducation religieuse des enfants. Il dirige leur prière chaque matin.

Dès qu'ils entendent sa voix, les garçons se précipitent dehors et tous trois s'en vont faire ensemble leurs ablutions rituelles. Puis, après avoir étendu leurs nattes de prière, ils font leur prière du matin, à l'exemple de leur maître, alignés en direction de La Mecque. Latifa Begum et Safina, après avoir fait elles-mêmes leurs ablutions, récitent également leur prière, mais à l'intérieur de la maison, à l'abri de tout regard étranger, ainsi qu'il sied aux femmes en Islam.



Après la prière, Safina rejoint ses frères pour l'instruction religieuse. Assis sur une natte à même le sol de la véranda, ils récitent à l'unisson, sous la conduite d'Abdur Rahman, un passage du saint Coran. Les garçons sont encore tout ensommeillés et font pas mal de fautes. Mais Safina a une bonne mémoire et Rahman se contente de corriger sa prononciation de l'arabe classique. Ils répètent le passage, encore et encore. Après s'y être exercés pendant près d'une heure, les trois enfants sont capables de le réciter à la perfection.

Pendant ce temps, leur mère a préparé le petit déjeuner: un peu de riz de la veille, des biscuits, une tasse de thé pour les adultes, de lait pour les enfants. Le maître reste pour le petit déjeuner et le mari, Khaliq, revient.

**La part de la communauté**

Khaliq s'est attardé à la mosquée après la prière du matin. Il a parlé avec le maître religieux qui présidait la prière du paiement de la *zakat*, la redevance religieuse annuelle. Le mois du jeûne *(Ramadan)* commence dans quelques semaines et la famille de Khaliq a été imposée pour 200 kg de riz, dont la moitié doit être remise aux autorités de la mosquée pour être distribuée aux pauvres du village pendant le mois de jeûne. Khaliq étant l'un des hommes les plus riches du village, sa redevance représentera une importante contribution au bien-être de la communauté.

La famille de Khaliq inclut aussi sa mère, veuve. L'après-midi, quand la chaleur du soleil de midi s'est quelque peu atténuée, Khaliq, sa mère et Latifa Begum discutent des dispositions à prendre pour le jeûne et le paiement de la redevance:

«Il nous faudra équiper toute la famille en vêtements neufs pour la fête de la fin du Ramadan.» Ils décident aussi de donner quelque chose à Abdur Rahman.

La mère de Khaliq pense inviter ses deux filles mariées pour l'*Id-al-Fitr* («la petite fête»). Leurs maris viendront aussi, mais ne resteront probablement que quelques jours. Voilà qui doublera presque le nombre des bouches à nourrir, et les proches auront eux aussi droit à des présents.

«Y a-t-il d'autres membres de la famille à qui il convienne de donner quelque chose?»

«Oui, dit Khaliq, il y a les enfants de la seconde femme de mon cousin qui est décédée. Le garçon est accueilli dans une *madrassa* comme étudiant de charité, mais la famille est trop pauvre pour lui acheter un nouveau costume.»

«Nous sommes responsables de ces membres de notre famille», souligne la mère de Khaliq. «Il nous faut aussi nous acquitter de la moitié de la redevance pendant le mois de jeûne pour que les pauvres du village puissent célébrer la fête dans la joie.»

«Mais avons-nous les moyens de le faire maintenant avec toute la famille que nous allons recevoir? Et dans trois mois nous aurons besoin d'une bête prête pour le sacrifice de la Grande fête.»

«Il nous faut nous acquitter de notre redevance pendant le jeûne, même si nous devons nous contenter d'une chèvre au lieu d'un veau pour le sacrifice.»

Le soir approche. Après la chaleur du jour, la brise du soir apporte la fraîcheur. Deux heures après le coucher du soleil, la journée s'achève comme elle a débuté, par la prière, cette fois la prière de nuit (*isha*): son appel retentit, par-dessus les maisons couvertes de chaume, dans les bambous et les palmiers des alentours et dans la campagne silencieuse.

Texte d'Anthony Harrap, tiré de: **Guide illustré des religions dans le monde**, éditions du Centurion, Paris, 1985.

**Annexe P.14**

# La voie du salut dans le Christianisme

Le Christianisme affirme que Dieu a créé un monde qui, à l'origine était parfait. L'homme, par sa désobéissance dans le jardin d'Éden, y introduisit le mal. Pour le racheter de sa condition pécheresse, Dieu envoya un rédempteur en la personne de Jésus-Christ, son fils.

Dès ses débuts, l'Église proclame que le salut tel qu'exposé dans la Bible, provient de ce moyen de rédemption opéré par Dieu seul. Il n'est pas le fruit du travail ou des efforts de l'homme pour chercher à l'atteindre. Il n'est pas non plus le fruit d'un renoncement ascétique quelconque de l'homme vis-à-vis le monde. Le salut est un don auquel l'homme n'a pas participé. Seule sa foi en Jésus-Christ peut lui procurer ce don gratuit.

Au cours des siècles, l'Église chrétienne a connu des divisions majeures dont la première grande rupture eut lieu au XI[e] siècle entre l'église d'Orient et celle d'Occident, ce qu'on a appelé le schisme d'Orient, d'où sont issues l'église catholique et l'église orthodoxe. Au XVI[e] siècle, à cause d'une forte divergence d'opinion sur le salut, l'église se subdivisa encore à nouveau en deux tronçons bien distincts, soit catholique et protestant. Martin Luther, à l'origine de ce mouvement qu'on appela la Réforme, soutenait que l'homme était sauvé par la foi en Christ seulement et non par les oeuvres, parce qu'on ne pouvait pas gagner le salut ou le ciel. À partir de ce moment, plusieurs dissidents aspirant à la vie chrétienne telle que pratiquée dans l'Église primitive abandonnèrent l'Église et ses traditions, les sacrements. Ils ne gardèrent que les éléments de base: la prière, l'étude de la Bible et la communion fraternelle.

Depuis l'époque du Nouveau Testament, les expressions de la vie spirituelle et de la notion du salut sont donc très variées. Toutefois, on pourrait les classer en trois approches spécifiques, soit catholique, orthodoxe et protestante.

### Le catholicisme

Le catholicisme a développé une approche au salut fondamentalement «sacramentelle». L'homme a été créé pour participer à la vie divine. Jésus a été le signe visible de l'amour du Père sur cette terre. Parce que l'être humain a besoin de signes, Jésus a institué l'Église, corps du Christ sur la terre, comme signe visible de sa présence qui continue; «l'Église elle-même est le sacrement du salut».

Un sacrement est un «signe visible et efficace d'une réalité invisible et mystérieuse, mais non moins réelle». Les sacrements sont institués par l'Église pour orienter les principales étapes de la vie sous le signe du salut et de la grâce. Tout au long de son existence, de la naissance à la mort, le croyant est investi de sept signes: le baptême, l'eucharistie, la confirmation, la pénitence ou sacrement du pardon, l'ordre, le mariage, l'onction des malades.

Le croyant entre dans l'Église et devient membre de son corps dès sa naissance par le baptême. À partir de ce moment, il participe à la vie divine. Par l'eucharistie, le Christ ressuscité devient réellement présent dans le pain et dans le vin. Les croyants peuvent alors communier à sa présence et avoir aussi une communion les uns avec les autres. La confirmation permet au baptisé de recevoir l'Esprit saint. La confirmation affermit sa foi et en fait un chrétien spirituellement mature, apte à assumer les responsabilités de la vie chrétienne. Lorsque

le pécheur s'est éloigné de la volonté de Dieu pour sa vie, il peut rétablir sa relation avec Dieu par le sacrement de pénitence, qui le réconcilie avec Dieu et avec l'Église.

Comme pour chacun des sacrements, une grâce sacramentelle spéciale est accordée au ministère sacerdotal par le sacrement de l'ordre, ainsi qu'à la vie conjugale et familiale par le sacrement du mariage. En dernier lieu, l'onction des malades est un autre moyen de sanctification institué par l'Église pour accompagner le croyant en cas de maladie ou de mort.

La liturgie qui forme l'ensemble des prières publiques ou officielles de l'Église dans les célébrations telles l'eucharistie, les fêtes religieuses, les funérailles, les mariages, est considérée comme un événement de foi, une rencontre avec Dieu, une oeuvre de salut.

**L'Église orthodoxe**

Dans le catholicisme, l'Église telle qu'instituée par Jésus-Christ a pour but de poursuivre sa mission de salut. L'Église orthodoxe partage littéralement cette même vision. Cependant, elle ne croit pas à une structure ecclésiale centralisée autour d'un chef spirituel.

La théologie des sacrements est la même chez les orthodoxes que chez les catholiques. Les mêmes sacrements au nombre de sept accompagnent le croyant tout au long de son voyage terrestre. La spiritualité orthodoxe a elle aussi une compréhension sacramentelle de la grâce de Dieu.

Cependant, l'Église orthodoxe privilégie aussi une approche plutôt mystique de la grâce, en accordant une signification tout à fait spéciale aux icônes. Les icônes sont des représentations soit du Christ, de la Vierge Marie ou d'un saint. Ces représentations sont plus que des images. Elles ouvrent une fenêtre vers le ciel où le fidèle peut voir une révélation du salut de Dieu, un outil messager de sa grâce. Par le moyen de l'icône, le fidèle s'adresse à Dieu qui est en elle. Toute la liturgie orthodoxe cherche à manifester le mystère de Dieu par cet intermédiaire.

L'homme est créé à l'image de Dieu mais en second lieu, car Christ est d'abord celui qui porte la véritable image du Père. L'homme a alors pour responsabilité de faire croître sa nature. Il est donc appelé à la déification c'est-à-dire à être plongé dans la Trinité et l'amour qui unit le Père, le Fils et le Saint-Esprit. Seul Jésus-Christ peut introduire l'homme dans la Trinité.

Pour le chrétien orthodoxe, le monde est un miroir de la sagesse divine. Il est au service de l'homme qui, en le contemplant, peut rejoindre l'Invisible. Si le monde est au service de l'homme, celui-ci en est également responsable. L'homme doit aider le monde à se diviniser en le purifiant.

**Annexe P.14**

## Le protestantisme

Dans le protestantisme, la Bible est ce que les sacrements et les icônes sont pour les autres spiritualités chrétiennes.

Le croyant possède l'assurance, au moyen des Écritures, d'avoir un libre accès vers Dieu sans avoir à passer par toutes les structures sacramentelles et sacerdotales mises en place par l'Église du Moyen-Âge.

Les fondements théologiques du protestantisme peuvent se résumer à trois éléments. Seule la foi en Jésus-Christ qui a expié les péchés sur la croix est source de salut. «Le juste vivra par la foi» (Romain 11:17). La Bible est l'unique source d'autorité. Chaque croyant, aidé du Saint-Esprit, peut la lire et la comprendre. Enfin, la justification par la foi vient de la grâce seule de Dieu. Le croyant n'y est pour rien et l'Église non plus.

De quoi le croyant est-il sauvé? En ce qui concerne sa vie ici-bas, du fardeau et de l'esclavage de ses péchés et, dans l'au-delà, d'une damnation éternelle résultant du péché. Par la foi, le croyant devient possesseur de la vie éternelle et vivra, après sa mort, une félicité éternelle dans la présence de Dieu.

Les croyants se rassemblent pour exprimer leur reconnaissance à Dieu, pour lire et écouter sa Parole, pour le prier et l'adorer, pour célébrer la sainte Cène, les baptêmes et les mariages. Les réunions ont aussi pour but d'encourager la communion fraternelle.

Le croyant a la responsabilité de communiquer cette grâce reçue de Dieu par la foi. Sa mission est de la proclamer et d'en témoigner par son engagement personnel de chaque jour. Sa foi l'appelle à imiter le comportement de son sauveur, à aimer profondément ceux qui l'entourent et à leur faire du bien.

# Les voies du salut dans l'hindouisme

Pour bien comprendre le mode de vie de l'hindouisme, il convient d'abord de se référer à la manière hindoue de désigner l'hindouisme soit «*Sanatana Dharma*». Cette expression s'applique tout autant à l'ordre de l'univers qu'à l'action qui s'accomplit en harmonie avec cet ordre.

Dans la tradition hindoue, l'existence de quelqu'un, la place qu'il occupe dans la société est la conséquence des actes de ses vies antérieures. C'est la notion du «*karma*». Le «*karma*» est la cause de l'existence présente. L'individu peut espérer une meilleure situation dans une prochaine vie, grâce à une réincarnation, lorsque l'âme passera à un autre corps. Cependant, entre le passé qui explique le présent et l'existence future ou la prochaine réincarnation, la question du «que dois-je faire?» se pose. L'individu doit faire son devoir, accomplir son «*dharma*»; c'est la condition de son salut. Il doit donc remplir sa fonction au mieux de sa connaissance, faire de son mieux pour s'assurer une meilleure réincarnation la prochaine fois et espérer la délivrance finale, la «*moksha*».

Chaque élément de l'ensemble social doit aussi être à sa place pour assurer l'harmonie cosmique, l'ordre éternel. C'est ainsi que les hindous appartiennent par leur naissance à l'une ou l'autre des quatre couleurs de l'univers que nous appelons en occident «*castes*». La personne qui fait partie d'une caste peut en être à l'un ou l'autre des stades de la vie soit étudiant, chef de famille, retraité, «*sannyasin*» ou renonçant.

Qu'il soit à l'un ou l'autre stade de sa vie, l'individu peut poursuivre quatre buts. Le premier vise à obtenir les biens requis pour pouvoir accomplir ses obligations quotidiennes telles qu'entretenir un foyer, élever une famille ou exécuter les devoirs religieux. Il s'agit d'atteindre la prospérité matérielle qui assure une certaine sécurité.

Un deuxième objectif est de poursuivre la recherche de l'amour et du plaisir tels que les plaisirs de la vie familiale, de l'art. Ils permettent la satisfaction des sens et contribuent à empêcher les frustations.

Un troisième but, le «*dharma*» , amène l'individu à désirer le bien et la justice par l'accomplissement des devoirs religieux et moraux communs et particuliers au maintien de l'ordre du monde, cela selon sa caste et selon qu'il appartient à l'une ou l'autre des quatre étapes de la vie.

Le but le plus élevé est la «*moksha*» ou la libération de la série successive des naissances et des morts, au cours de laquelle il s'agit d'échapper à la réincarnation, d'épuiser son «*karma*», de s'unir à la divinité. C'est à ce moment là seulement que l'âme individuelle ou «*atman*» est appelée à réintégrer le principe universel, c'est-à-dire le «*brahman*».

L'hindouisme propose fondamentalement trois moyens d'obtenir la libération du cycle des renaissances et d'atteindre la «*moksha*».

La délivrance des réincarnations peut s'obtenir par la philosophie ou la connaissance, la connaissance de soi, d'abord, de manière à ce que l'âme découvre sa vraie nature. L'être humain peut alors, au moyen de ses facultés intellectuelles telles que la concentration d'esprit dans les exercices de méditation, saisir la relation essentielle entre l'âme individuelle et la divinité.

Les exercices religieux constituent un autre moyen d'obtenir la libération. La voie des actes est la voie du rituel proprement dit des observances, des pèlerinages, des pratiques ascétiques. L'être humain cherche à progresser vers la perfection, par l'action, mais il ne doit pas s'attacher aux fruits de l'action. Cette voie convient davantage à ceux qui ont des occupations telles que chef de famille, maître de maison, époux ou épouse.

Une voie affective, émotionnelle et mystique est un autre des chemins qui peut mener à la délivrance. C'est la voie de l'expérience religieuse, de la dévotion et de l'amour où l'être humain est animé d'un sentiment de respect, d'amour confiant, de foi, d'adoration, d'abandon total, d'affection passionnée, de soumission. Cette voie se concrétise dans un culte, une relation amoureuse avec la divinité d'élection.

# Les stades de la vie

**L'étudiant**

C'est une période de formation pendant laquelle l'étudiant étudie les textes sacrés, acquiert des connaissances générales, apprend les règles de vie et la discipline de l'esprit, sous la direction d'un maître. Ce temps d'initiation à la foi hindoue et à la vie sociale débute vers l'âge de huit à douze ans après l'investiture du cordon sacré.

**Le maître de maison**

Ce stade de travailleur actif et de chef de famille débute avec le mariage. La personne assume son rôle dans le monde, qui est de fonder une famille et donner des fils et des filles à la société, de travailler, d'acquérir des biens et de rendre service à la communauté par sa tâche, son aumône, son hospitalité, ainsi que d'accomplir ses devoirs religieux envers les dieux et les ancêtres.

**Le retraité ou l'anachorète**

La retraite vient après avoir accompli ses devoirs envers la société. La personne quitte la maison, se retire en forêt pour mener une vie frugale, pratiquer l'ascèse et se consacrer à l'étude, à la prière, à la méditation et à la recherche de Dieu. La sécurité, l'argent, les plaisirs de la vie conjugale, le pouvoir et le statut social n'ont plus d'importance pour elle.

**Le renonçant ou sannyasin**

Le renonçant est celui qui abandonne tout attachement au monde et à ses plaisirs. Il choisit de vivre dans la solitude, la pauvreté, la chasteté, d'aller d'un lieu saint à un autre et de mendier sa subsistance. Il recherche la perfection spirituelle et devient indifférent à la douleur et à l'inconfort. Les sannyasins sont respectés et c'est un honneur de les rencontrer et de contribuer à leurs besoins.

Ces stades demeurent idéalisés et peu d'hindous les réalisent tous. Cependant, il ne faut pas conclure que la vie est sans signification et sans espérance pour un hindou. Au contraire, elle permet d'accéder à une plus grande perfection et à un véritable épanouissement. Cette croyance est fondée sur la reconnaissance de la valeur du devoir et de l'activité humaine.

# L'octuple sentier

Le sentier aux huit embranchements, ou voie octuple, comporte huit prescriptions ou recommandations du Bouddha. Le perfectionnement moral et spirituel qui conduit à l'illumination finale est une voie lente qui ne s'adresse pas aux gens pressés. L'entraînement bouddhique comprend trois éléments, dont la conduite morale qui permettra d'atteindre la vérité, soit la discipline mentale qui donne accès à la méditation et à la sagesse.

Pour accéder à la sagesse, c'est-à-dire à la rectitude intérieure qui permet la saisie immédiate et profonde de la réalité, il faut avoir développé la *compréhension correcte*[1] et la pensée juste. Il s'agit de bien commencer. La première implique une connaissance du dharma bouddhique, soit la compréhension exacte du problème de l'existence, de la condition humaine et de ce que le bouddhisme propose. Quant à l'*intention correcte*[2], elle est une représentation mentale qui ne dépend plus du devenir et de ses illusions, puisqu'elle est détachée de la vanité des choses. C'est être fixé sur la solution au problème. Il faut une certaine sagesse pour entreprendre la démarche bouddhique.

La conduite éthique constitue une base, puisqu'elle demande une rectification des actions de la vie quotidienne. À quoi sert d'avoir de bons principes ou de bonnes intentions si on ne les applique pas? D'abord, il y a place pour une *parole vraie*[3] ou sans mensonge, calomnie, médisance, injure ni bavardage vain. De plus, l'*action correcte*[4] exclut toute visée intéressée. D'autre part, il convient de gagner sa vie de façon honnête et pacifique, ce qui nécessite que certains métiers tels le commerce d'armes, d'instruments meurtriers, de boissons enivrantes ou le métier de soldat, soient abandonnés. Il s'agit de vivre selon des *moyens corrects*[5]. La conduite morale est fondée sur la compassion des êtres vivants tant du point de vue affectif que du point de vue intellectuel; elle débouche sur la vérité.

Le deuxième élément de l'entraînement bouddhique est sans contredit la discipline mentale. Elle mène à un perfectionnement intérieur fondé sur des exercices de maîtrise corporelle et mentale, héritage du yoga. On trouve en premier lieu l'application ou l'*effort*[6] à dépasser les illusions et à faire obstacle aux états mentaux mauvais et malsains. Il s'agit de mettre les énergies nécessaires pour arriver au but. En ce qui concerne l'*attention*[7] ou la mémoire juste, elle reste fixée sur le but et se souvient de la maîtrise acquise pour aller plus loin sans avoir à recommencer le cheminement. Quant à la *concentration*[8], elle consiste en une catégorie d'exercices en vertu desquels la pensée se fixe dans un état hors de toute agitation. Cette série d'activités conduit à la méditation, élément particulièrement cher à Bouddha.

# La roue du dharma

1. La compréhension correcte

2. L'intention correcte

A. La conduite morale qui permet la vérité

3. La parole correcte
   La discipline mentale qui mène à la

4. L'action correcte

5. Les moyens d'existence corrects

B

méditation

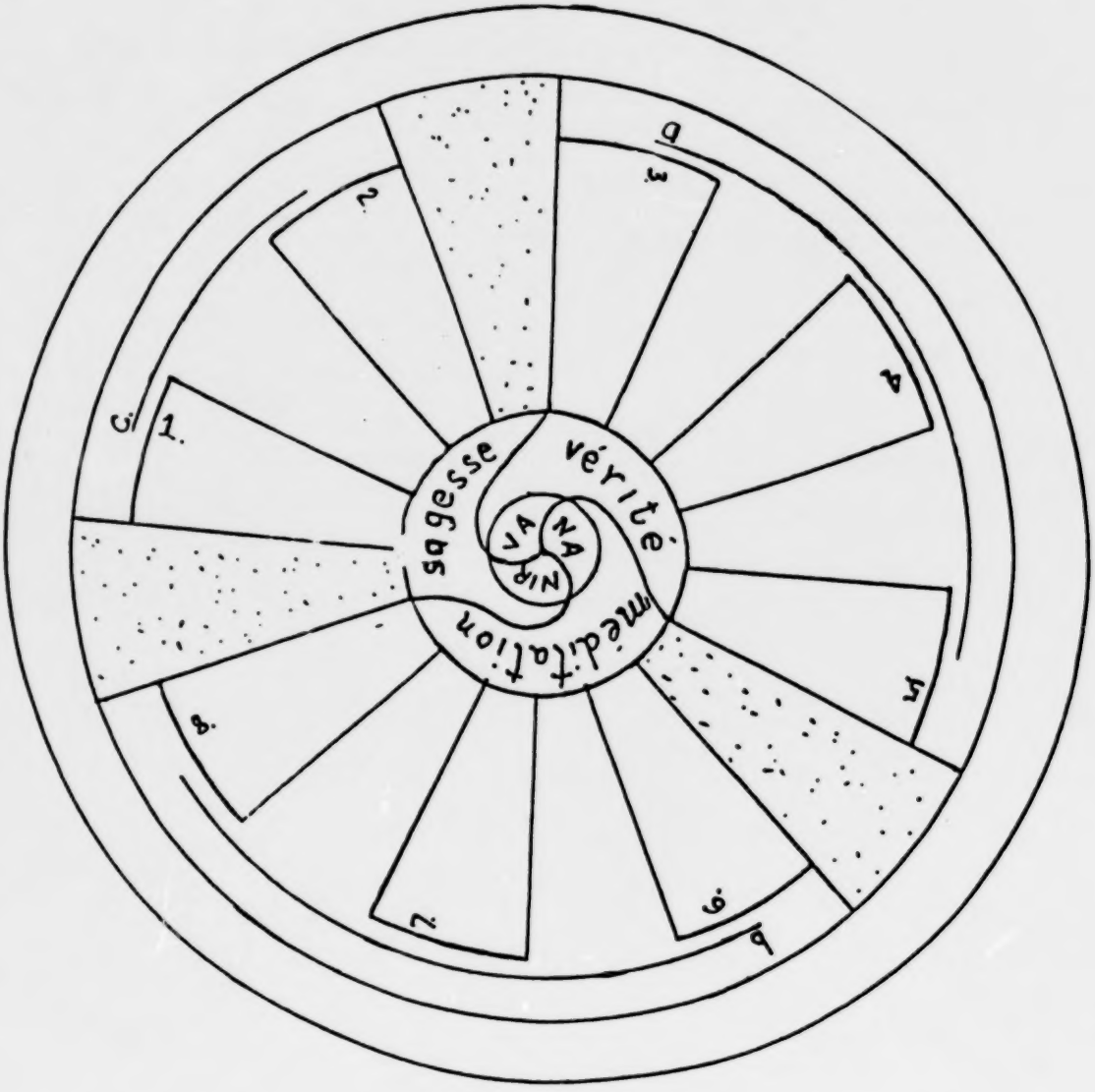
6. L'effort correct

7. L'attention correcte

8. La concentration correcte

C. La sagesse

# La roue du dharma




1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 = Les huit rayons, les huit embranchements, les huit activités pures.

A, B, C = Les trois éléments de l'entraînement bouddhique.

# Le shintoïsme

Le terme de shinto n'est pas japonais mais un terme chinois qui a été utilisé pour désigner l'ancienne tradition religieuse ou «la voie des *kami*». Il s'agissait de la distinguer de la voie du Bouddha qui est apparue au Japon vers le sixième siècle. Ce vieux fond religieux, malgré des affirmations nationalistes, ne sera pas sans subir, au cours des siècles, l'influence du bouddhisme, du confucianisme et d'autres perspectives religieuses ou philosophiques.

La vénération des puissances naturelles et une démarche conséquente de relation avec celles-ci caractérisent cette religion. L'intuition, c'est-à-dire l'expérience religieuse, a beaucoup plus d'importance que le raisonnement fondé sur des principes théologiques. On a laissé de côté la préoccupation qui consiste à systématiser.

Le fidèle perçoit intuitivement la réalité du *kami* et c'est ce qui est primordial; par la suite, il tente de communiquer directement avec lui. Tout ce qui peut être craint ou vénéré peut devenir *kami*. Cette entité est difficile à saisir pour un occidental et aucun mot ne peut la traduire adéquatement. Les *kami* sont innombrables. Ils peuvent être des objets d'origine inconnue, des animaux, des phénomènes naturels tels que les typhons, les chutes d'eau, certains ancêtres, des personnes remarquables. Les montagnes sont particulièrement honorées puisqu'elles sont la demeure de nombreux *kami* et qu'elles renferment des sources. Il convient de se montrer prudent à l'égard des *kami* et il est préférable de se les concilier. Le *kami*, qui représente la droiture et l'honnêteté par excellence, n'aime pas ce qui n'est pas propre; par conséquent il convient de mener une vie conforme avec celui-ci.

Les rites shintoïstes sont d'une grande simplicité. L'adepte ne doit en aucune manière offenser les forces surnaturelles par son comportement, afin d'être en parfaite harmonie avec la nature. De plus, les manifestations heureuses inhérentes à la nature seront célébrées avec éclat; la naissance et le renouveau, tel le nouvel an, seront particulièrement célébrés. De nombreuses purifications permettront de maintenir ou de retrouver la pureté du corps et du coeur afin d'entrer en relation avec les forces cachées. On retrouve trois types de purifications: l'«imi», qui est la prohibition de certaines nourritures, de certains contacts ou de certaines actions; le «misogi», la purification de souillures involontaires telles que l'accouchement, la mort, la maladie; le «haraï», purification de souillures sociales ou morales par le prêtre. Pour cette opération celui-ci utilise un bâton auquel sont suspendues des bandes de papier. Dans certaines cérémonies, les prêtres sont appelés à prononcer dans un langage noble le nom de *kami*. Des sanctuaires sont consacrés à des *kami* mythiques. Malgré une pauvreté de conceptions morales, la recherche de pureté et d'harmonie avec la nature sont les deux principales pratiques du shinto.

Le shintoïsme a développé un art de mourir tout autant qu'un art de vivre. C'est par l'intensité intérieure, plus que par l'espérance de l'éternité, que la mort peut-être transcendée. Le *samuraï* qui se faisait *hara-kiri*, le faisait non parce qu'il avait cru en cet acte pur mais parce qu'il avait cru aux forces invisibles qui le purifieraient. C'est peut être ce qui fait dire à certains que le shinto est une religion de l'esthétique plus qu'une religion de l'éthique.

**Annexe P.20**

# Fiche d'observation

**Objet d'observation: L'humanité**

**Constatation:** Tout au long de leur histoire, les êtres humains ont été divisés par la lutte des classes pour la propriété des moyens de production, c'est-à-dire l'ensemble des moyens de produire la richesse économique. L'organisation de la production économique est la clé de la compréhension des sociétés. Ainsi, les humains sont séparés en classes qui se combattent, les uns possédant les moyens de production et la richesse sociale, les autres, plus nombreux, fournissant le travail.

Il y a en principe, dans l'histoire, quatre formes de reflets sociaux: chef-tribu, dans les sociétés primitives; citoyens libres-esclaves, dans l'antiquité; seigneurs-serfs dans le monde médiéval; bourgeois-prolétaires, à l'époque actuelle. Selon qu'un individu appartient à l'un ou à l'autre camp, il sera propriétaire capitaliste ou travailleur, et son mode de vie entier sera déterminé par cette position.

**Cause du problème:** la propriété privée constitue la source des maux de l'humanité, puisqu'un groupe se donne le droit d'exploiter l'autre.

**Solution:** il faut supprimer le droit à la propriété privée; la propriété ne peut qu'être collective.

**Méthodes:** bien agir consiste donc à favoriser la réalisation de la société communiste, c'est-à-dire faire la révolution qui renversera la classe exploiteuse et instaurera la propriété collective des moyens de production. En conséquence, je propose les principes suivants:

- adhérer au parti (parti communiste),
- lutter contre l'exploitation par tous les moyens,
- augmenter la conscience de classe des travailleurs en dénonçant systématiquement l'action de la classe exploiteuse au moyen de la propagande.

**Garanties pour l'avenir:** l'humanité peut donc espérer pour l'avenir une société nouvelle, une société sans classes ni conflits, puisque la source des conflits aura été supprimée.

L'humanité sera réconciliée et unifiée. Chaque individu recevra selon ses besoins; la faim et la misère auront disparu. L'être humain sera réconcilié avec l'être humain, puisqu'il n'y aura plus d'exploitation ni de luttes. L'homme se sera réconcilié avec la nature qu'il traitera comme un partenaire à comprendre et à respecter.

Agent K. Marx

# Moyens, selon Marx, pour arriver à l'équité

Pour les pays les plus développés néanmoins, les mesures suivantes peuvent être assez généralement applicables:

1. Expropriation de la propriété foncière et utilisation de la rente foncière pour les dépenses de l'État.
2. Impôt fortement progressif.
3. Abolition de l'héritage.
4. Confiscation de la propriété de tous les émigrés et rebelles.
5. Centralisation du crédit entre les mains de l'État au moyen d'une banque nationale à capital d'État et à monopole exclusif.
6. Centralisation de tous les moyens de transport entre les mains de l'État.
7. Multiplication des manufactures nationales, des instruments de production, défrichement et amélioration des terres selon un plan collectif.
8. Obligation du travail pour tous, organisation d'armées industrielles, particulièrement pour l'agriculture.
9. Combinaison du travail agricole et du travail industriel, mesures pour faire disparaître progressivement l'opposition entre ville et campagne.
10. Éducation publique et gratuite pour tous les enfants. Suppression du travail des enfants en usine sous sa forme actuelle. Combinaison de l'éducation avec la production matérielle, ...

Tiré de: Marx, Karl et Engels, Frederich, **Manifeste du Parti communiste (1848) Critique du programme de Gotha (1875)**, collection Livre de Poche 3462; Paris, Librairie Générale Française, 1973, pages 34, 35.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Librairie Générale Française.

# Un bon citoyen et un bon souverain

## À PROPOS DE L'INDIVIDU

I. Le Maître dit: Un jeune doit être respectueux, chez lui envers ses parents, en société envers ses aînés. N'étant pas prodigue de promesses, il tient celles qu'il a faites. Sa sympathie s'étend à tous les hommes, tout en privilégiant ceux qui pratiquent le *ren*. Et, s'il en a encore le loisir, il peut se consacrer à la culture des arts.

VI. Le Maître dit: L'homme de rien qui, tout en élargissant sans cesse ses connaissances, est capable de les ordonner par le rituel ne saurait trahir la Voie.

VII. L'enseignement du Maître se résumait en quatre choses: l'étude des textes anciens, la pratique de la vertu, la loyauté envers ses supérieurs et la fidélité à sa parole.

XV. Le Maître dit: L'équité est la substance même de l'homme de bien. Par les rites, il la met en pratique et par son humilité, la met en lumière. Par la confiance qu'il inspire, il atteint la grande équité, vraie dimension de l'homme de bien.

XVII. Zizhang demande ce qu'est le *ren*. Confucius dit: Se rendre capable de pratiquer cinq choses sous le Ciel, voilà le *ren*. Quelles sont-elles? Déférence, grandeur d'âme, honnêteté, diligence et générosité. La déférence vous fait respecter de tous. La grandeur d'âme vous gagne le coeur du peuple. L'honnêteté vous vaut la confiance générale. La diligence assure l'efficacité de vos entreprises, et c'est par la générosité que vous mériterez le service des autres.

## À PROPOS DU SOUVERAIN

II. Le Maître dit: Gouvernez à force de lois, maintenez l'ordre à coups de châtiments, le peuple se contentera d'obtempérer, sans éprouver la moindre honte. Gouvernez par la Vertu, harmonisez par les rites, le peuple non seulement connaîtra la honte, mais de lui-même tendra vers le Bien.

V. Le Maître dit du ministre Zichan qu'il possède quatre qualités de l'homme de bien: il est courtois dans son comportement habituel et déférent envers ses supérieurs; au gouvernement, il assure le bien-être du peuple avec générosité et le fait travailler avec équité.

VIII. Le Maître dit: Faute de se régler sur le rituel, la politesse devient laborieuse, la prudence timorée, l'audace rebelle, la droiture intolérante.
Que les gouvernants montrent l'exemple de la sollicitude envers leurs familles, le peuple tendra naturellement vers le *ren*: qu'ils montrent l'exemple de la fidélité aux vieilles connaissances, le peuple ne sera jamais cynique.

XIII. Zilu: Qu'est-ce que gouverner?
Le Maître: Montrer l'exemple, l'exemple du travail.
Zilu: Quoi encore?
Le Maître: Ne jamais s'en lasser.

XX. Le roi Wu régla avec soin les poids et mesures, révisa le corps des lois, remit en place les fonctions abolies, et le gouvernement reprit son cours dans tout le royaume. Il restaura les trônes anéantis, rétablit la continuité des lignées interrompues, rappela en service ceux qui s'étaient retirés, et tous les coeurs furent à lui. Son plus grand souci était que le peuple eût assez à manger et que fussent dûment observés les rites de deuil et de sacrifices. Par sa grandeur d'âme, il suscita l'adhésion du peuple, par son honnêteté sa confiance, par sa diligence ses réussites, par sa justice son bonheur.

Tiré de: **Les Entretiens de Confucius**; traduction et présentation de Anne Cheng, collection Points Sagesse n° Sa 24, éditions du Seuil, Paris, 1981.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Seuil.

**Annexe P.23**

# La perspective de Maître Kong

Pour Maître Kong, l'ordre social peut être obtenu d'abord par la formation intérieure d'une part et par la soumission à une structure sociale et culturelle d'autre part. Ainsi, gouverner c'est en premier lieu éduquer le peuple, former les individus. L'éducation devient un facteur d'amélioration de la société, puisque éduquer c'est réveiller les forces interieures et les développer. Ainsi, la formation morale chez les gouvernés devient d'une importance capitale. L'éducation doit conduire à la responsabilité politique, c'est-à-dire que l'individu doit se mobiliser à la réalisation du bien de la société.

Pour la formation des individus, il convient de prêcher par l'exemple. Le souverain idéal est celui qui gouverne par la vertu. Le dirigeant vertueux devient comme l'étoile polaire vers laquelle tous se tournent. Il faut reconnaître la puissance morale de l'homme de bien. Les châtiments sont inefficaces alors que par le bon exemple, le bon citoyen devient un modèle à imiter. Les personnes sont appelées à se donner un code d'honneur, un code d'éthique. Ainsi, le peuple aura honte de faire le mal et il deviendra vertueux.

Parmi les vertus particulièrement appréciées, on note d'abord l'honnêteté, la vérité et la loyauté, tant envers les autres qu'envers soi-même. Il y a aussi la fidélité à la parole donnée, qui fait de quelqu'un une personne digne de confiance. À cela s'ajoute le respect des aînés, l'empathie envers tous et chacun. De plus, il convient d'être juste et équitable.

Certains commentateurs ont souligné le fait que les rapports sociaux vertueux entraînent des résultats intéressants. Ainsi, la bonté du souverain produit la loyauté des sujets, l'amour des parents apporte la piété filiale, la bienveillance des anciens conduit au respect des jeunes et la fidélité de l'ami engendre la fidélité en retour. On comprend dès lors que pour Maître Kong, l'harmonie sociale s'appuie sur les efforts de l'individu en vue de cultiver des relations interpersonnelles agréables.

À l'éducation et au développement de la vertu, Maître Kong ajoute l'utilité du rituel pour faire un bon citoyen. Pour lui, le rituel constitue la clé de voûte de l'édifice social et la marque suprême de la civilisation. De l'accomplissement rigoureux des rites royaux dépendent la bonne marche de l'état, la fertilité des champs, la paix et le bonheur du peuple. Le rituel canalise les énergies et les instincts individuels dans des comportements recevables guidant et facilitant les rapports politiques et sociaux. Les rites funéraires comblent un besoin sentimental et répondent à une nécessité sociale. Le rituel, la norme, l'étiquette font économiser du temps. Avec le rite, le peuple est plus facile à gouverner. Comme la nature a ses rites, ce qui favorise l'harmonie, l'être humain a besoin de rites sociaux. Il convient de pratiquer les rites pour bien se tenir à la cour et au temple ainsi que pendant les conférences entre seigneur. La musique apporte sensiblement les mêmes effets. L'unité sociale est maintenue par un ensemble de rites et de règles morales. Cependant, il ne s'agit pas de retrouver une adhésion aveugle et dogmatique à l'étiquette ou aux règles arbitraires. Il importe de revenir à l'esprit authentique du rituel.

Maître Kong insiste aussi à plusieurs reprises sur la règle d'or: «Ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse». Il accorde donc beaucoup d'importance à la réciprocité.

# Réflexions de Tchouang-tseu

Ch. XVIII

La femme de Tchouang-tseu étant morte, Houei-tseu s'en fut lui offrir ses condoléances. Il trouva Tchouang-tseu assis les jambes écartées en forme de van et chantant en battant la mesure sur une écuelle. Houei-tseu lui dit: «Que vous ne pleuriez pas la mort de celle qui fut la compagne de votre vie et qui éleva vos enfants, c'est déjà assez, mais que vous chantiez en battant l'écuelle, c'est trop fort!

– Du tout, dit Tchouang-tseu. Au moment de sa mort, je fus naturellement affecté un instant, mais réfléchissant sur le commencement, je découvris qu'à l'origine elle n'avait pas de vie; non seulement elle n'avait pas de vie, mais pas même de forme; non seulement pas de forme, mais même pas de souffle. Quelque chose de fuyant et d'insaisissable se transforme en souffle, le souffle en forme, la forme en vie, et maintenant voici que la vie se transforme en mort. Tout cela ressemble à la succession des quatre saisons de l'année. En ce moment, ma femme est couchée tranquillement dans la grande Maison. Si je me lamentais en sanglotant bruyamment, cela signifierait que je ne comprends pas le cours du destin. C'est pourquoi je m'abstiens.

Comme Tchouang-tseu se mourait, ses disciples manifestèrent l'intention de lui faire des funérailles somptueuses.

– Inutile, dit le mourant, car le ciel et la terre seront mon double cercueil, le soleil et la lune, mes deux disques de jade, les étoiles et la Polaire mes perles, tous les êtres mon cortège. Mon attirail funéraire n'est-il pas tout prêt? Qu'y ajouteriez-vous?

– Mais nous craignons, dirent les disciples, que les corbeaux et les milans ne vous dévorent.

– En haut, repartit Tchouang-tseu, je risque d'être dévoré par les corbeaux et les milans; en bas, par les courtilières et les fourmis. Quelle partialité de vouloir m'enlever aux premiers pour me donner aux secondes!

La paix procurée par ce qui n'est pas en paix, cette paix-là n'est pas la paix; la preuve fournie par ce qui n'est pas prouvé, cette preuve-là n'est pas probante. La simple vision des choses est asservie par les choses; seul l'esprit est probant. Que la vision ne vaille pas l'esprit, on le sait depuis longtemps. Mais le sot se fie à ce qu'il voit dans ses rapports avec les hommes. Quelle tristesse!

Tiré de: **Oeuvre complète** de Tchouang-Tseu, traduction de Liou Kiahway, collection Connaissance de l'Orient, nrf, Gallimard • Unesco, Paris, 1969, pages 145, 146, 262, 263.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Gallimard/Unesco.

**Annexe P.25**

# L'amie perdue... Jo-la-Mort, Jo-la-Vie

TÉMOIGNAGE

**Jo-la-Vie**

Jo, c'était le célèbre génie. Moi, son amie, son clown préféré. Elle m'a caché un mois sa maladie. Elle pensait ainsi me l'éviter. Je l'ai su dans un écho. Le chavirement. On venait de m'annoncer sans ménagement que mon amie était malade. Jo faisait scandale, refusait les traitements qui, dans son cas, auraient mêlé le mensonge de la guérison à la souffrance prolongée. On m'appelait pour lui vendre une vie médicalisée qu'elle refusait. Je ne l'ai pas fait.

Elle a guerroyé trois ans, à coup de jus de blé, de macrobiotique et d'élixir de renom. Le temps de faire mentir tout pronostic. De tenir tête à cette maligne «leucémie myéloïde chronique» qui l'avait détournée de ses dix-sept ans.

Jo vivait une maladie qui, dès que je l'appris, devint pour moi une trahison divine. En effet, quand j'ai su, s'est ouvert en mon âme une brèche, dont l'origine était, à mon sens, ce Dieu qui s'était trompé, avait osé.

On pouvait donc mourir sans vieillir? Des fruits verts tombaient du monde, toute saison dehors. Ils prenaient racines dans un confus sentiment de déroutement. J'étais face à l'Absurdité, incarnée dans une Jo qui va mourir, une amie qui va mourir, mon amie qui va mourir. Je fus un an désarçonnée. Je tramais des miracles en des rêves stériles qui s'échouaient les uns sur les autres.

Comment expliquer l'arrivée avant le départ? Dieu était un ogre, un ogre misérable qui ravalait ses petits. La misère... Vraie. En moi.

Dans ma tête, toute cégépienne, s'effondrait un monde qui avait menti. C'était comme si ma Consigne Interne m'annonçait que son sens s'achevait. Jeunesse périmée. Expiration.

Désemparée, maladroite, j'aurais voulu défiler ce travail dont les mailles étaient mal tressées. Du coup, je me voyais, Zorro Céleste, supprimant les souffrances, maîtrisant l'Ogre qui avait rappelé Jo. Pourtant, devant elle, mes mots se dérobaient, petites fleurs en globe, figées... Impuissance déçue, à ne pas savoir qu'en faire...

Déçue de moi, déçue de Jo, déçue d'un sens qui m'échappait tout en me hantant. Bouleversée de ma violence, de ma rage contre la vie, de mes chasse-à-Dieu... Ma révolte culminait en un profond regret, un remords tortueusement coupable... Je n'y pouvais rien. L'Inutile. Avec Jo, il y avait peu de mots, de gestes. Il n'y avait qu'à être. Défi suprême.

Jo s'en allait doucement. J'aurais voulu faire mieux, la combler en condensé. Être toute moi, tout d'un coup, pour traverser la vie d'emblée et lui ramener tout ça. Jo, elle, avait pris un raccourci qui m'était étranger. Elle m'en parlait parfois, à coup de bible et de dessins.

De massages en visites, je me confrontais à ses côtes saillantes, son souffle s'amaigrissant. Je m'égarais, troublée, Amie en perdition... J'avais honte du bonheur qu'elle n'aurait pas. Petit bonheur, pourtant.

J'aurais voulu anéantir cette folie qui s'était abattue sur ses dix-sept ans. J'aurais voulu juguler son destin. Je suivais. Je ne pouvais que suivre, un peu à la déroute, ballotée de colères, de silences, de gestes avortés, de mots inédits, d'espérances... illégales.

**Jo-la-Mort**

C'était semaine de relâche. Jo m'avait attendue. Rendez-vous au Centre Marie-Pagé, pour les départs, les transits.

Les premiers soirs, j'ai senti la mouvance. Panique. Quelque chose s'était brouillé: elle commençait à s'éloigner de nous. Elle m'a conté, par morceaux, sa grande histoire. Un court récit. Du lundi au samedi s'étalaient ses phrases, lancées comme des boulets d'eau douce. Entre ses partances, saveur morphine, elle a parlé des siens, de nous. Elle était à la gare, prête, sa main encore sur la rampe. Elle désirait le signal, le voulait d'ici, tout humain. Elle voulait qu'on l'aime.

Samedi me fut insupportable, sauvagement brûlant... Je voyais Jo envahie d'une paix qui m'échappait. Tremblements. Venaient ensuite le tourment, la secousse qui résiste, puis la grâce, attendrie, comme un présage. Peut-être était-ce moi, aussi, qui projetais mes abandons, mes emprises dans un magma d'incertitudes pour ce qui venait.

Dans la fièvre, les histoires, les silences, au-delà de soi, de l'autre, le nous se galbait de mémoire.

Novembre. Un dimanche. Ta peau moite semblait inonder la berceuse où tu roulais ta vie, bien serrée, une dernière fois. Une ondée mousseuse bordait mon paysage. J'ai pleuré, beaucoup. Tu dormais.

À ton réveil, j'ai senti que ton attente avait trouvé canal, échappée de traverse. Tu quittais. On s'est regardé. Tu étais déjà loin, même au bout de ton pouce qui me faisait signe de ne jamais lâcher, dressé vers le haut, en contre-poids du reste du poing, fermé.

On s'est dit salut, nous entendant sur notre prochain rendez-vous... Tu m'attendrais, promis. La mort était sans rémission, elle aussi.

**Jo-la-Vie**

Quand la mort est venue, vague montée, implacable, elle a su s'arrêter. Le temps d'une extase. Tes parents l'ont vu retomber, à ton aval, pour t'emporter sans remous, ni ressac, vers d'étranges rondeurs. Elle ne t'avait pas arrachée, elle t'avait prise.

Je ne t'ai pas suivie à l'église, ne t'ai pas ramenée à la terre. Peur? Fuite? À vingt ans, tu étais la première des miens à faire la traversée. Je t'ai écrit une lettre, une aussi pour les tiens. J'ai fait le message, l'ai bouclé.

Puis, j'ai chassé le Jadis et maudit l'Avenant. J'ai craché sur les Plaines qui t'avaient un jour reposée. J'avais perdu une amie. Mon amie. Je voulais figer l'absence. Passer outre. N'y penser qu'à condition que tout meure, tout autour. Surtout, ne surprendre aucun rire. Qu'aucune fête n'éclate, que la joie agonise, qu'elle expie. J'avais mal. J'avais mal. J'avais mal. Point.

Tes lettres, ta voix, ton profil s'estompaient. Je les voulais silencieux. J'aurais voulu, Jo, que tu deviennes absente, confortablement inexistante. Je désirais le passage de ton souvenir intenable à l'absence totale... Chasse-à-Dieu, chasse-à-Jo, ma façon d'absorber.

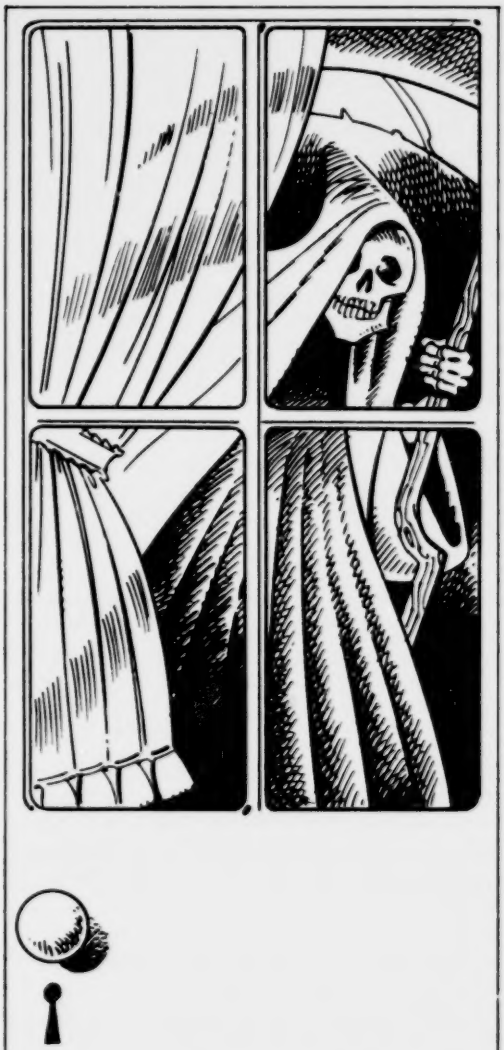
Puis, tout à coup, ce dimanche m'est revenu. Ce souvenir, en sursis, me rendait l'héritage de Jo. Cette lumière dont elle m'avait bordée, souveraine, éclaboussait brusquement ma souvenance.

Les premiers dimanches m'apparurent tout de même déchirants. Puis, les automnes, novembre me rendant Jo toute entière et me la retirant à jamais. Jo ne revenait que du dedans, surgissant dans une expression que je lui reconnaissais, un geste, une idée, un choix.

Jo n'étant plus, m'était quand même, me serait toujours!

Article de Sylvie Morin
Tiré de la revue **Frontières**, Printemps 1989,
vol. 2 n° 1, pages 50, 51.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue
**Frontières**.

# La mort



La mort m'attend comme une vieille fille
Au rendez-vous de la faucille
Pour mieux cueillir le temps qui passe
La mort m'attend comme une princesse
À l'enterrement de ma jeunesse
Pour mieux pleurer le temps qui passe
La mort m'attend comme Carabosse
À l'incendie de nos noces
Pour mieux rire du temps qui passe

Mais qu'y a-t-il derrière la porte
Et qui m'attend déjà
Ange ou démon qu'importe
Au-devant de la porte il y a toi

La mort attend sous l'oreiller
Que j'oublie de me réveiller
Pour mieux glacer le temps qui passe
La mort attend que mes amis
Me viennent voir en pleine nuit
Pour mieux se dire que le temps passe
La mort m'attend dans tes mains claires
Qui devront fermer mes paupières
Pour mieux quitter le temps qui passe

Mais qu'y a-t-il derrière la porte
Et qui m'attend déjà
Ange ou démon qu'importe
Au-devant de la porte il y a toi

La mort m'attend aux dernières feuilles
De l'arbre qui fera mon cercueil
Pour mieux clouer le temps qui passe
La mort m'attend dans les lilas
Qu'un fossoyeur lancera sur moi
Pour mieux fleurir le temps qui passe
La mort m'attend dans un grand lit
Tendu aux toiles de l'oubli
Pour mieux fermer le temps qui passe

Mais qu'y a-t-il derrière la porte
Et qui m'attend déjà
Ange ou démon qu'importe
Au-devant de la porte il y a toi

Jacques Brel

Texte reproduit avec l'aimable autorisation des éditions musicales Pouchenel/Bruxelles.

# Perdre un enfant
# Cris et dépassement

TÉMOIGNAGE

*On aurait tort de croire qu'une souffrance intense est toujours inacceptable. Les souffrances les plus déchirantes sont au contraire celles qui favorisent l'accès à une autre dimension si nous avons le courage de la traverser.* (Véronique Leloiseur)

Sur un chemin de campagne ensoleillé, par un beau dimanche d'automne, deux autos se heurtent... mon fils compte parmi les morts, son père et moi, parmi les blessés graves. Je suis atteinte à la tête et mon mari souffre de multiples fractures. Hospitalisés pendant quelques mois dans la même chambre d'hôpital, nous ne reverrons plus jamais notre enfant. Je sais maintenant que la plus grande souffrance humaine qui puisse exister, c'est la mort de son enfant.

Jean-Philippe avait six mois. Mourir à cet âge, ce n'est pas dans l'ordre de la nature. Fernand Couturier parle de la mort de l'enfant comme d'une branche en fleurs qui se détache du tronc; que de fruits à jamais perdus. Non, ce n'est pas dans l'ordre des choses et cela tient du mystère... mystère douloureux qui vous déchire l'âme et qui vous met le coeur en miettes.

Jusqu'à l'automne 1980, je n'avais jamais véritablement vécu le deuil; mais, en sortant de mon coma, quelques jours après ce tragique accident, je devais me rendre à l'évidence que la vie ne serait plus jamais la même. Jean-Philippe m'avait fait vivre des moments qui ressemblaient au bonheur absolu. À partir de là, ce fut le support des parents et des amis qui m'aida à retrouver le chemin de la vie en consolant une mère qui ne l'était plus.

Lamartine a dit: *Le malheur ouvre l'âme à des Lumières que la prospérité ne discerne pas.* Comme c'est vrai. Jusque-là j'avais vécu sur ma bonne étoile; j'étais gâtée, tout me réussissait et cela me donnait le petit air d'arrogance des êtres qui n'ont jamais souffert. Puis, j'avais évacué de mon âme l'idée de Dieu, je me croyais être au contrôle de ma destinée. Mais, tout d'un coup, la terre s'ouvre sous mes pieds; celui qui occupait presque tout l'espace de mon affection disparaît.

Maria Trudel

Je ne suis pas ici pour vous dire mon chagrin parce qu'il est indicible et il ne concerne que moi. Je vous dirai cependant le cadeau que m'a laissé cette tragédie. Il peut paraître indécent de trouver du bonheur dans un événement aussi dramatique, mais je veux partager avec vous ce cadeau.

En acceptant d'entrer au plus profond de ma souffrance – car il faut pleurer celui qui est mort pour faire de la place à ce qui s'en vient – quelque chose me disait au fond de moi: sois patiente, aie confiance, cette souffrance et tout ce travail ne sont pas inutiles. Puis, tout doucement, je me suis imprégnée de la conviction profonde que tout a toujours un sens.

Avec le temps, cette épreuve est devenue purement positive; elle a ouvert une nouvelle époque de ma vie, peut-être la plus riche et la plus précieuse. Il est vrai qu'elle m'a permis de connaître une vie humaine épanouie: je termine actuellement un doctorat en sociologie sur le thème de la mort et je suis devenue thérapeute du deuil. Mais, le plus important, c'est que cette épreuve m'a permis d'aborder une vie transcendante. Oui, j'ai désormais la *certitude des choses invisibles*, comme le dit le Nouveau Testament à propos de la foi. Pour moi, la foi c'est la certitude du sens que je donne à ma vie et la conviction que chaque événement, chaque situation dans laquelle je me trouve a toujours une valeur positive, même les drames, même les tragédies, même l'éclair dans un ciel serein. Certes, ce n'est pas une bénédiction en soi de collectionner les malheurs, mais cela en est une pour celui qui sait voir, accepter, dépasser la surface de l'existence et qui découvre, au coeur même de l'adversité, une paix et une joie incompréhensibles aux autres.

Article de Suzanne Bernard tiré de la revue **Frontières**, Printemps 1990, vol. 3 n° 1 page 40.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Frontières**.

**Annexe P.28**

# La réincarnation dans l'hindouïsme

Selon l'hindouisme, l'existence terrestre de l'être humain a été précédée et sera suivie également de plusieurs autres existences. Ce que l'être humain vit actuellement est le résultat de tous les actes commis antérieurement dans ces diverses existences. Il est donc soumis à la loi implacable du fait que tout acte doit produire son fruit, un jour ou l'autre.

L'âme humaine ou *atman*, est toute pétrie de désirs, de plaisirs, de souffrances, de craintes et de déceptions. Elle est soumise au *karma*, mot signifiant Acte et désignant l'ensemble des mérites et des démérites que l'individu accumule sa vie durant. Le *karma* est une force invisible affectant l'âme et l'obligeant à subir une naissance nouvelle dans une condition humaine ou animale déterminée par la qualité des actes passés. La loi du *karma* atteint tous les vivants, y compris les dieux. «Celui qui vole du grain devient un rat, l'homme cruel apparaîtra comme un tigre, l'envieux deviendra aveugle...»

Ce phénomène de la transmigration des âmes s'appelle le *Samsara* ou «écoulement universel». Ainsi, le nouveau-né est un voyageur sur le «sentier sans fin» jusqu'à ce qu'il rejoigne définitivement le principe universel ou *brahman*. Au terme de combien d'existences? Dans les écrits récents, il est indiqué que l'âme doit renaître 2 000 000 de fois sous une forme végétale, 6 400 000 fois sous une forme animale et 200 000 fois sous une forme humaine avant d'être libérée de l'écoulement général des naissances.

Comment échapper à ces travaux forcés et s'affranchir de la chaîne des réincarnations? En empruntant l'une des différentes voies de salut ou de libération que propose l'hindouïsme.

Tiré de: **La religion au coeur du monde** de Carmel Roy, éditions Novalis, Ottawa, 1983, p. 26 et 27.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Novalis.

# Quelques coutumes hindoues

Dans la religion hindoue, il y a trois sortes d'esprits. Les esprits des morts sont appelés «pères» ou «ancêtres».

Après la mort, les humains de haut niveau spirituel sont purifiés par le feu de la crémation pour devenir des flammes et entrer dans le monde des dieux sous forme d'éclair. Des guides spirituels les conduiront vers le monde de Brahman. Ils ne reviennent pas, mais ils participent à la béatitude éternelle.

Les hommes bons qui observent les lois et font des sacrifices deviennent fumée lors de la crémation, s'en vont dans la nuit, vers le monde de leurs ancêtres et puis vers la lune. Ils deviennent alors nourriture pour les dieux, reviennent sur la terre sous forme de pluie, la pluie devient nourriture, l'homme mange la nourriture et le cycle se perpétue.

Les autres âmes ignorantes meurent tout simplement et deviennent des vers de terre, des mites et des serpents venimeux.

Il y a un principe hindou de non-violence envers toutes choses vivantes, appelé *ahimsa*. C'est une confirmation du respect que les hindous ont envers la vie elle-même. On en voit la mise en pratique dans le fait que des hindous dévots s'abstiennent de manger de la viande, que des animaux ont liberté d'accès aux rues de la ville et aux parcs publics, et que des épouses hindoues jettent des miettes pour nourrir les oiseaux et les insectes.

Plusieurs hindous croient qu'ils peuvent aider leurs morts à obtenir une plus haute forme de réincarnation s'ils honorent et apaisent les dieux au nom de leurs ancêtres. Pour ce faire, plusieurs observent certaines cérémonies rituelles au foyer ou au temple. C'est ce qu'on appelle le *pitriyajna*.

Une partie du rite consiste à donner à manger aux animaux. Selon les hindous, les animaux renferment en effet les âmes humaines qui ont déjà vécu ou qui sont à venir et le fait de rendre hommage aux animaux est comme rendre hommage aux humains parce que toute vie a un caractère sacré.

Dans certaines parties du nord de l'Inde, il est coutume pour les hindous d'honorer leurs morts en offrant de la nourriture aux corbeaux. Par ce geste, ils espèrent que leurs ancêtres atteindront la plus haute forme de vie possible quand ils vont se réincarner.

Le sacrifice du *pitriyajna* commence au lever du soleil. Chacun dans la famille se lève et se lave soigneusement. Il est important d'être propre quand on offre un sacrifice aux âmes des défunts. Les cheveux sont bien lavés et on met des vêtements propres.

La deuxième partie du sacrifice est individuelle et consiste à jeûner. La viande et les céréales sont interdites jusqu'au coucher du soleil. On ne prend que des fruits, des légumes et de l'eau le jour de l'offrande du *pitriyajna*.

**Annexe P.29**

Au coucher du soleil, les femmes de la famille se rassemblent pour préparer des desserts sucrés. Ces plats sont faits avec du riz, de la noix de coco ou des légumes. Le tout est cuit dans un sirop fortement sucré pour rendre le mets aussi sucré que possible. L'aliment sucré est versé avec une louche dans des bols.

Les membres de la famille vont alors au temple, apportant ces douceurs avec eux. Ils placent quelques-uns des bols devant les statues des dieux. Puis ils sortent et placent d'autres bols sous les arbres. Ils sont contents lorsque les corbeaux descendent pour participer à ce délicieux festin. Il est certain que cette offrande aidera leurs ancêtres à revenir se réincarner à un échelon plus élevé.

# La renaissance dans le bouddhisme

Bien que l'on dise généralement que les hindous et les bouddhistes croient à la réincarnation, il faut préciser qu'il y a une différence. Les hindous croient à un élément permanent et inaltérable qui est le support des différents corps, soit l'esprit ou l'âme, qu'on appelle *atman*. L'*atman* traverse les différentes vies jusqu'à ce qu'il se soit purifié et s'unisse finalement au *brahman* ou à la divinité. Bouddha a développé les doctrines de l'impermanence et de la non-existence de l'âme ou du soi. Dans cette perspective, il n'y a pas de substance permanente aux différents corps.

Pour Bouddha, l'être humain n'est qu'un assemblage momentané de cinq agrégats soit la matière, les sensations, les perceptions, les formations mentales et la conscience. L'individu que nous imaginons n'existe pas en tant que personnage déterminé. L'être, l'individu et le moi ne sont que des étiquettes que nous attachons à un ensemble de cinq constituants. L'univers est composé de phénomènes et d'états successifs. L'eau qui s'écoule sous un pont n'est jamais la même et pourtant, la rivière continue d'exister.

La renaissance n'est donc pas la migration d'une âme. Elle serait, comme le dit un savant bouddhiste, la transmission sans fin d'une impulsion à travers une série interminable de formes, à la manière des balles de billard. En effet, si une balle est projetée sur une balle immobile, celle-ci se met en mouvement alors que celle qui était en mouvement s'arrête; il s'agit du premier mouvement qui se transmet et non d'un nouveau mouvement. De la même manière, le *karma* se transmet. Le *karma* engendre un processus de causes à effets. Il ne constitue pas une théorie de justice morale. Les bonnes actions produisent de bons effets. La mort constitue un arrêt du fonctionnement de l'organisme physique. Les énergies continuent à s'exercer en prenant une autre forme que nous appelons une autre vie. Le dernier instant d'une vie s'enchaîne avec le premier instant d'une autre vie. La volonté, le désir, la soif d'exister s'expriment comme une force qui meut l'ensemble des vies, des existences. Ces énergies produisent une ré-existence, une renaissance.

**Annexe P.31**

# La perspective de la réincarnation dans le sikhisme

Le gourou Nanak est principalement préoccupé par le salut, et l'essentiel de son enseignement porte sur la voie du salut. Il présente Dieu comme un être unique, éternel, sans forme, omniprésent, difficilement connaissable. Le principal obstacle au salut, c'est l'être humain lui-même.

Le gourou Nanak perçoit l'homme comme un être ambivalent puisque d'une part, il aspire à la connaissance de Dieu, et que d'autre part, il s'intéresse à des choses qui l'en éloignent.

On rapporte que le gourou Nanak fut invité chez Duni Chand, un résident de Lahore. Bien que déjà fortuné, ce dernier rêvait de devenir l'homme le plus riche de la ville. Au cours de leur rencontre, le gourou lui confia la garde d'une aiguille qui devait être rendue dans l'autre monde. Quand Duni Chand demanda à son épouse de la placer en sûreté, elle éclata de rire, ce qui l'amena à comprendre la signification du geste du gourou. Par la suite, il accepta de donner de l'importance aux actions qui mènent à la délivrance telles que vêtir les dénudés, nourrir les affamés, loger les sans-abris.

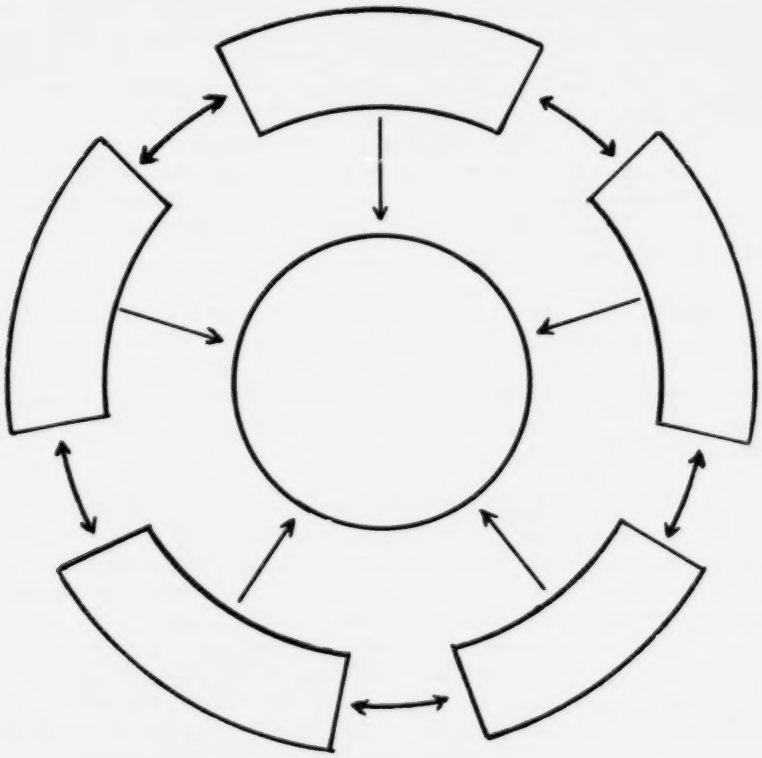
Ce qui fait que l'être humain s'attache aux valeurs du monde, c'est son ignorance. Il est victime de l'illusion que donne le monde. La fidélité au monde l'emprisonne dans le cercle transmigratoire de la naissance et de la mort. Le rôle d'un maître est précisément de révéler le réel, d'éveiller et de faire passer le disciple de l'attachement au monde terrestre à l'attachement à Dieu. La vraie destinée de l'homme est de vivre éternellement avec Dieu. Celui qui n'accepte pas cela est voué à la renaissance. Comme les hindous, les sikhs croient au *karma* et à la renaissance, mais dans des perspectives quelque peu différentes. Par exemple, la souffrance n'est pas toujours l'effet du *karma*; elle peut être au service de la vérité et être ainsi nécessaire. L'attachement au monde et à ses choses secondaires entraîne donc la ronde des naissances et des renaissances.

La voie proposée par Nanak est une voie de piété qui se réalise principalement dans le coeur de l'être humain. La répétition du nom divin, la lecture d'extraits du Granth Sahib, le livre sacré, et la méditation doivent aboutir à une union mystique avec Dieu. Cette concentration sur Dieu et non sur le monde procure la libération finale, l'abandon des renaissances. Le salut ne sera obtenu que par l'accord avec l'ordre divin révélé par le gourou ou par le livre sacré qui en est le prolongement.

# Tableau pour l'exploration du concept de «résurrection»

Ce tableau est l'usage de l'enseignant, qui s'en servira pour illustrer les interactions entre le concept de «résurrection» et quelques aspects importants de l'expérience personnelle. L'acquisition d'un tel concept s'avère liée étroitement à ce que vit l'individu, à ses manières de penser, de croire, de réagir. Les cinq aspects ici mis en évidence ont trait particulièrement:

- à l'aspiration profonde à «survivre», à échapper au temps;
- au besoin de cohérence, de sens à la vie, malgré la difficulté de connaître l'avenir et l'au-delà;
- à l'épanouissement personnel: autonomie, intériorité, agir responsable;
- aux liens d'appartenance à sa famille, à son réseau social et à l'environnement (vision du paradis pour soi et les autres, attentes d'un monde transformé, union au cosmos, etc.);
- à l'expérience spirituelle: foi en Dieu, Salut de Dieu, pardon des péchés, jugement divin, don de la vie éternelle, etc.



# La résurrection et l'immortalité dans le judaïsme

Si l'on devait chercher dans la Bible juive un enseignement sur la vie d'outre-tombe des grands hommes, comme Abraham, Isaac, Jacob, Moïse, Aaron, David et Salomon, la recherche serait vaine. Selon un auteur: «La mort est chose comparativement indifférente dans l'Ancien Testament. La vie va de l'avant, et la mort ne peut sérieusement retarder son progrès au cours des siècles de l'histoire.» Il est clair qu'à l'époque biblique du judaïsme de sérieux efforts ont dû être faits pour sortir l'homme de la préoccupation de la mort et des défunts, le prémunir contre la nécromancie, la divination et le culte des ancêtres.

Aux alentours du début de l'ère chrétienne, les concepts de résurrection et d'immortalité, populaires chez les peuples du Proche-Orient, ont pénétré dans le judaïsme rabbinique. Dès lors l'aspiration vers la vie éternelle chez les juifs a été satisfaite par la croyance que l'individu trouverait son accomplissement en fondant sa destinée personnelle dans l'immortalité de son peuple. Les rabbins ont annoncé une promesse de fin heureuse accompagnant l'existence terrestre de l'homme, dans le temps et dans l'éternité. Mais jamais dans leur acceptation d'un autre monde ils n'ont rejeté ce monde-ci; *ils ont embrassé les deux!*

Par immortalité, les rabbins voulaient suggérer que la personnalité humaine a une signification qui transcende la chair, elle survit à l'usure physique et à la mort. L'homme est doué de conscience, il possède des capacités morales, *il a une âme!* Ce qui arrive au juste à l'âme humaine n'a jamais fait l'objet d'une entente complète et définitive, mais une large variété d'opinions théologiques ont été exprimées par différents rabbins. De même pour la doctrine rabbinique de la résurrection; un jour, dans l'avenir, les corps des morts de tous les temps surgiront de leur tombe, les âmes seront convoquées de quelque lieu ou état où elles auront été assujetties et corps et âme seront à nouveau réunis. Mais ici de nouveau, la manière exacte, la durée et la forme de cette réunion matière-esprit en l'autre monde ont été imaginées de façon différente par différents rabbins.

Il n'a pas non plus été facile de trouver des garanties bibliques pour de tels concepts d'outre-tombe. Au contraire, réparties au long des Écritures, se trouvent des pensées qui semblent dénier semblable conception: «Le ciel, c'est le ciel de Yahvé; la terre, il l'a donnée aux fils d'Adam. Ce ne sont pas les morts qui louent le Seigneur, ni tous ceux qui descendent au silence, mais nous, les vivants, nous bénissons Yahvé, dès maintenant et à jamais.» (Psaume CXV, 16-18).

La forte insistance sur la *Torah*, présentée comme *loi vivante*, chemin de vie, et non préambule ou clé pour quelque *vie d'outre-tombe* est demeurée prédominante, même après que les doctrines de la résurrection et de l'immortalité eurent reçu la sanction des rabbins. Ainsi, les détails et formes du monde futur, du ciel et de l'enfer, n'ont jamais été officiellement définis, et les juifs en tant qu'individus ont eu liberté de les interpréter de façon large ou étroite selon que leur propre jugement l'appréciait. La spéculation exagérée sur la vie future, les rabbins le craignaient, pourrait conduire à l'obsession des mystères de l'au-delà; aussi ont-ils continué à enseigner que «mieux vaut une heure de repentir et de bonnes oeuvres en ce monde que la vie entière du monde à venir». En légitimant les doctrines de la résurrection et de l'immortalité, les rabbins néanmoins ont continué à mettre l'accent sur le monde présent.

Améliorer ce monde et la société d'ici-bas pour en faire un séjour où puisse s'épanouir le corps de l'homme aussi bien que son âme, telle est la tâche proposée à l'humanité. Quant aux conceptions littérales du ciel et de l'enfer, elles ont été découragées; aussi de nombreux juifs en sont-ils venus à y penser en termes allégoriques plutôt que concrets.

Ce que l'on pense généralement, c'est que la mort n'est pas la fin de la vie, l'âme de l'homme est immortelle et les hommes continuent à vivre dans les sphères spirituelles de l'Infini. Par contre, la théologie juive est relativement agnostique [c'est-à-dire s'avouant incapable de connaître] quant à la nature véritable du monde futur, préférant laisser à Dieu le soin de résoudre le problème. L'essor ou le déclin du judaïsme n'étant en rien affecté par sa réussite ou son échec à justifier cette croyance, ses principaux penseurs n'ont jamais été préoccupés par les problèmes relatifs à la vie d'outre-tombe. Ils croient fermement que dans l'univers créé par Dieu rien de précieux ne saurait être perdu, mais ils n'ont jamais officiellement élaboré, au-delà de cette conviction fondamentale, un quelconque système final et achevé de salut dans l'autre monde.

Tiré de: **Le judaïsme: connaître le monde juif**, de Stuart E. Rosenberg, éditions Bordas, Paris, 1972, pages 123 à 125.

# Les rites funéraires dans le Judaïsme

À l'homme religieux la mort apparaît comme partie du plan de la nature. Elle est chose inévitable, chacun peut s'en rendre compte, mais l'homme véritablement pieux s'y prépare pendant l'existence entière; pour lui la mort n'est pas la fin de la vie.

C'est pourquoi les juifs, comme les adeptes des autres religions, regardent la mort avec l'assurance et le réconfort que leur procurent les rites de leur foi. Ici encore, comme nous l'avons fait déjà, l'examen des rites apprend beaucoup relativement aux croyances qu'ils symbolisent.

Selon la tradition juive, lorsqu'une personne est à la mort elle récite le *viddoui* ou confession, observance reliée à la croyance à une vie future. À ses derniers moments conscients elle adresse à Dieu les paroles suivantes:

«Puisses-tu vouloir me guérir complètement. Mais si c'est ta volonté que je meure, j'accepte la mort de ta main avec amour. Père des orphelins et Juge de la veuve, protège ceux que j'aime...»

On termine par l'invocation qui se situe au centre de la foi juive: «Écoute, ô Israël, le Seigneur notre Dieu, le Seigneur est Un», affirmation immuable de l'unité de Dieu et du monde qu'il a créé.

Après la mort, le corps est lavé et revêtu d'un linceul de toile. À une époque de l'histoire juive, les riches étaient ensevelis dans des vêtements d'apparat, mais Rabban Gamaliel II, rabbin et savant distingué qui vécut au début du II[e] siècle de l'ère chrétienne, demanda à être enseveli dans le même linceul que les pauvres. Depuis ce temps cette coutume a été adoptée par les Juifs attachés à la tradition, de manière à souligner l'égalité de tous les hommes. Comme une démonstration supplémentaire de cette idée, les cercueils sont des plus simples; de coûteux cercueils de métal seraient en désaccord avec l'usage juif traditionnel.

Certaines communautés permettent d'utiliser leurs propres chapelles pour le service des funérailles de leurs membres. D'ordinaire le service funèbre a lieu à la synagogue seulement dans le cas de gens ayant contribué de façon notable à la vie religieuse du groupe. Jadis ces services avaient lieu au domicile du défunt, mais de nos jours on les célèbre principalement dans des édifices spéciaux appelés chapelles funéraires.

C'est d'habitude un rabbin qui dirige la cérémonie, quoiqu'il n'y ait pas d'ordonnance rigide du service. On choisit d'ordinaire une sélection de psaumes appropriés, et on l'accompagne d'une oraison funèbre. La cérémonie s'achève avec une prière pour le repos de l'âme du défunt, que l'on peut répéter au cimetière. Au moment de la mise en terre ceux qui conduisent le deuil récitent une prière de louange, dite *Kaddish*. Cette prière sera récitée trois fois le jour au service synagogal par les enfants pendant les onze mois qui suivent la mort de leurs parents. Elle exalte la souveraineté de Dieu sur la vie humaine, ne mentionne jamais la mort, destinée qu'elle est à être une affirmation solennelle de la majesté de Dieu et de ses

bienfaits envers l'homme. Ainsi le Juif est-il formé à louer Dieu pour le don de la vie au moment même où s'achève la vie du corps.

Avant la mise en terre, les proches parents déchirent légèrement leurs vêtements en signe visible de deuil. Cette coutume, appelée *keriah*, ou déchirure, est basée sur l'usage biblique de déchirer en deux ses vêtements à l'occasion d'un décès. La déchirure est faite, tandis que ceux qui sont en deuil se tiennent debout, et ils récitent une bénédiction exprimant leur résignation volontaire à la justice de Dieu: «Béni sois-Tu, Seigneur notre Dieu, Roi de l'Univers, qui es le juste Juge!»

Aussitôt après les funérailles, la famille rentre à la maison pour commencer une semaine entière de deuil privé. Cette période est la *shivah*, mot signifiant sept jours, soit une semaine complète. Durant ce temps ceux qui sont en deuil ne s'adonnent à aucune occupation lucrative, et ils ne quittent pas leur domicile, pas même pour les prières publiques à l'exception du sabbat. Des prières publiques ont lieu au domicile et souvent des amis, venus apporter leurs condoléances, y participent. Évidemment, si quelqu'un risque de perdre son gagne-pain en ne se rendant pas au travail, il peut travailler même pendant ces sept jours. De plus, s'il y a impossibilité de réunir le quorum de dix hommes nécessaires pour un service religieux, ceux qui sont en deuil peuvent quitter leur maison pour assister au service quotidien de la synagogue. Cette semaine de deuil doit se passer en méditation paisible, et une lampe-mémorial brûle tout au long de ce temps. Souvent on lira des passages du livre de *Job* ou des *Lamentations* en guise de secours spirituel pour entrer dans le sens de l'épreuve subie. Les miroirs, considérés comme signe de luxe, sont couverts durant la semaine de grand deuil. Seuls les proches parents, père et mère, fils, filles, frères et soeurs, maris et femmes, sont tenus d'observer cette semaine. Après qu'elle est achevée, ils continuent à manifester leur respect pour le mort en ne prenant pas part à des réunions publiques pendant une autre période de trois semaines. En tout un mois complet, ou trente jours de deuil sont requis. Les juifs pratiquants toutefois prolongent un an durant cette manière de faire après le décès d'un parent, et à chaque anniversaire de sa mort la famille observe une journée anniversaire solennelle appelée *yahrzeit*.

Tiré de: **Le judaïsme: connaître le monde juif**, de Stuart E. Rosenberg, éditions Bordas, Paris, 1972, pages 114 à 117.

**Annexe P.35**

# Prière des personnes en deuil

(Cette prière est récitée à chaque office, excepté le samedi et les jours de fête.)

O Éternel, Rocher des mondes, Dieu qui vis et subsistes à jamais! qui est comme toi juste et parfait, bon et clément? Roi plein de pitié, toi qui pardonnes les offenses et effaces les iniquités, je t'implore pour l'âme de.....(*) Agis envers elle selon ton inépuisable bonté et non selon ses oeuvres. Tu sais que l'homme est pétri d'argile, et que personne sur la terre n'est assez juste pour faire toujours le bien sans jamais faillir. Tends donc la main à cette âme, accueille-la avec amour et bienveillance; et, au moment de la juger, change la rigueur en clémence; donne-lui un défenseur qui plaide son innocence, afin que ta balance puisse pencher en sa faveur; efface et annule toutes ses fautes, pardonne et absous toutes ses transgressions. Ta grâce surpasse la hauteur des cieux, ta bienveillance s'élève au-delà des nues. Agrée la prière de ton serviteur (*de ta servante*), car ta bonté est immense et tu es propice à tous ceux qui t'invoquent. Je sollicite pour cette âme bien-aimée ta miséricorde et ta grâce; j'attends sans cesse ton secours, ô mon Dieu! Protecteur de ceux qui mettent leur confiance en toi, fais éclater en sa faveur les merveilles de ta grâce; aie pitié d'elle, couvre-la de l'ombre de tes ailes afin de la délecter par la splendeur de ta divinité; accorde-lui l'abondance de tes biens et abreuve-la de tes ineffables délices; ne la livre pas à la damnation et préserve de l'anéantissement ta créature privilégiée; fais-lui connaître les douceurs de la vie éternelle, la plénitude des joies réservées à ceux qui voient ta face, la félicité que ta droite leur assure à jamais. Tiens-lui compte des bonnes oeuvres qu'elle a pu accomplir, et que ta protection, Seigneur, la conduise au paradis! Fais-lui goûter la béatitude promise à ceux qui te révèrent et admets-la au nombre des bienheureux, afin qu'elle puisse à l'époque fixée se relever du sépulcre avec tous les justes qui jouissent du bonheur éternel. Amen.

(*) Mon père, ma mère, mon frère N., ma soeur N., mon épouse, mon époux, mon fils N., ma fille N.,

Tiré de: **Rituel des prières**, de Erech Hatephiloth, traduit en français par E. Durlacher, éditions «Sinai», Tel-Aviv.

# La résurrection de Jésus

[1] Après le sabbat, dimanche au lever du jour, Marie
de Magdala et l'autre Marie vinrent voir le tombeau.
[2] Soudain, il y eut un fort tremblement de terre; un
ange du Seigneur descendit du ciel, vint rouler la
pierre de côté et s'assit dessus. [3] Il avait l'aspect
d'un éclair et ses vêtements étaient blancs comme
la neige. [4] Les gardes en eurent si peur qu'ils se
mirent à trembler et devinrent comme morts. [5]
L'ange prit la parole et dit aux femmes:
– N'ayez pas peur. Je sais que vous cherchez
Jésus, celui qu'on a cloué sur la croix; [6] il n'est pas
ici, il est revenu de la mort à la vie comme il l'avait
dit. Venez, voyez l'endroit où il était couché. Allez
vite dire à ses disciples: «Il est revenu de la mort à
la vie et il va maintenant vous attendre en Galilée;
c'est là que vous le verrez.» Voilà ce que j'avais à
vous dire.

[8] Elles quittèrent rapidement le tombeau,
remplies tout à la fois de crainte et d'une grande
joie, et coururent porter la nouvelle aux disciples de
Jésus. [9] Tout à coup, Jésus vint à leur rencontre et
dit:
– Je vous salue!

Elles s'approchèrent de lui, saisirent ses
pieds et l'adorèrent. [10] Jésus leur dit alors:
– N'ayez pas peur. Allez dire à mes frères de se
rendre en Galilée: c'est là qu'ils me verront.

Matthieu 28: 1-10

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, • Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# La résurrection

### La résurrection du Christ

[1] Frères, je désire vous rappeler maintenant la Bonne Nouvelle que je vous ai annoncée, que
vous avez reçue et à laquelle votre foi est fermement attachée. [2] C'est par elle que vous êtes
sauvés, si vous la retenez telle que je vous l'ai annoncée; autrement, vous auriez cru inutile-
ment.

[3] Je vous ai transmis l'enseignement que j'ai reçu, celui qui est le plus important: le Christ
est mort pour nos péchés, comme l'avaient annoncé les Écritures; [4] il a été enterré et il est
revenu à la vie le troisième jour, comme l'avaient annoncé les Écritures; [5] il est apparu à
Pierre, puis aux douze apôtres. [6] Ensuite, il est apparu à plus de cinq cents de ses disciples
à la fois – la plupart d'entre eux sont encore vivants, mais quelques-uns sont morts. [7] Ensui-
te, il est apparu à Jacques, puis à tous les apôtres.

[8] Enfin, après eux tous, il m'est aussi apparu à moi, et pourtant je suis comme un être né
prématurément. [9] Je suis en effet le moindre des apôtres – à vrai dire, je ne mérite même pas
d'être appelé apôtre, car j'ai persécuté l'Église de Dieu. [10] Mais par la grâce de Dieu je suis
ce que je suis, et la grâce qu'il m'a faite n'a pas été inefficace: au contraire, j'ai travaillé plus
que tous les autres apôtres – non pas moi, en réalité, mais la grâce de Dieu qui est avec moi.
[11] Ainsi, que cela vienne de moi ou d'eux, voilà ce que nous prêchons, voilà ce que vous avez
cru.

### Notre résurrection

[12] Nous prêchons donc que le Christ est revenu de la mort à la vie: comment alors
quelques-uns d'entre vous peuvent-ils dire que les morts ne reviendront pas à la vie? [13] Si
c'est vrai, le Christ n'est pas non plus revenu à la vie; [14] et si le Christ n'est pas revenu à la
vie, nous n'avons rien à prêcher et vous n'avez rien à croire. [15] De plus, il se trouve que nous
disons des mensonges à l'égard de Dieu puisque nous avons affirmé qu'il a ramené le Christ
à la vie; or, il ne l'a pas fait, s'il est vrai que les morts ne reviennent pas à la vie. [16] Car si les
morts ne reviennent pas à la vie, le Christ non plus n'est pas revenu à la vie. [17] Et si le Christ
n'est pas revenu à la vie, votre foi est une illusion et vous êtes encore perdus dans vos
péchés. [18] Il en résulte aussi que ceux qui sont morts en croyant au Christ sont perdus. [19]
Si notre espérance dans le Christ est valable uniquement pour cette vie, alors nous sommes
les plus à plaindre de tous les hommes.

[20] Mais, en réalité, le Christ est revenu de la mort à la vie, en donnant ainsi la garantie que
ceux qui sont morts reviendont également à la vie. [21] Car, de même que la mort est venue
par un homme, de même la résurrection des morts vient par un homme. [22] De même que
tous les hommes meurent à cause de leur union avec Adam, de même tous revivront à cause
de leur union avec le Christ, [23] mais chacun à son propre rang: le Christ le premier de tous,
puis ceux qui appartiennent au Christ, au moment où il viendra. [24] Ensuite arrivera la fin: le
Christ détruira toute autorité, tout pouvoir et toute puissance spirituels, et il remettra le Royau-
me à Dieu le Père. [25] Car il faut que le Christ règne jusqu'à ce que Dieu ait vaincu tous les
ennemis et les lui ait mis sous les pieds. [26] Le dernier ennemi qui sera détruit, c'est la mort.

[27] En effet, l'Écriture déclare: «Dieu lui a tout mis sous les pieds.» Mais il est clair que, dans cette phrase, le mot «tout» n'inclut pas Dieu, qui soumet toutes choses au Christ. [28] Lorsque toutes choses auront été soumises au Christ, alors lui-même, le Fils, se soumettra à Dieu qui lui aura tout soumis; ainsi, Dieu régnera parfaitement sur tout.

[29] Pensez encore au cas de ceux qui se font baptiser pour les morts: quel résultat peuvent-ils espérer obtenir? S'il est vrai que les morts ne reviennent pas à la vie, pourquoi se font-ils baptiser pour eux? [30] Et nous-mêmes, pourquoi nous exposons-nous à toute heure au danger? [31] Frères, chaque jour je risque la mort: je vous le déclare en raison de la fierté que je ressens à votre sujet dans la communion avec Jésus-Christ notre Seigneur. [32] Si c'est pour des motifs purement humains que j'ai combattu en quelque sorte contre des bêtes sauvages ici, à Éphèse, à quoi cela m'a-t-il servi? Si les morts ne reviennent pas à la vie, alors, comme le dit le proverbe, «mangeons et buvons, car demain nous mourrons».

[33] Ne vous y trompez pas: «De mauvais compagnons ruinent une bonne conduite.» [34] Revenez à la raison, comme il convient, et cessez de pécher. Je le dis à votre honte: certains d'entre vous ne connaissent pas Dieu.

**Le corps des ressuscités**

[35] «Mais, demandera quelqu'un, comment les morts reviennent-ils à la vie? Quelle sorte de corps auront-ils?» [36] Insensé que tu es! Quand tu mets une graine en terre, cette graine ne peut donner vie à une plante que si elle meurt. [37] Ce que tu mets en terre est une simple graine, peut-être un grain de blé ou une autre semence, et non le corps de la plante qui va pousser. [38] Dieu accorde à cette graine le corps qu'il veut; il donne à chaque graine le corps qui lui est propre.

[39] Les êtres vivants n'ont pas tous la même chair: les hommes ont une certaine chair, les animaux en ont une autre, les oiseaux une autre et les poissons une autre encore.

[40] Il y a aussi des corps célestes et des corps terrestres; les corps célestes ont une beauté différente de celle des corps terrestres. [41] Le soleil possède sa propre beauté, la lune en a une autre et les étoiles en ont une autre; même parmi les étoiles, la beauté varie de l'une à l'autre.

[42] Il en sera ainsi lorsque les morts reviendront à la vie. Quand le corps est mis en terre, il est mortel; quand il reviendra à la vie, il sera immortel. [43] Quand il est mis en terre, il est misérable et faible; quand il reviendra à la vie, il sera glorieux et fort. [44] Quand il est mis en terre, c'est un corps matériel; quand il reviendra à la vie, ce sera un corps animé par l'Esprit. Il y a un corps matériel, il doit donc y avoir aussi un corps animé par l'Esprit. [45] En effet, l'Écriture déclare: «Le premier homme, Adam, devint un être vivant»; mais le dernier Adam est l'Esprit qui donne la vie. [46] Ce n'est pas le spirituel qui vient le premier, mais le matériel: le spirituel vient ensuite. [47] Le premier Adam a été fait de la poussière du sol; le deuxième Adam est venu du ciel. [48] Ceux qui appartiennent à la terre sont semblables à celui qui a été fait de terre; ceux qui appartiennent au ciel sont semblables à celui qui est venu du ciel. Et de même que nous avons ressemblé à l'homme fait de terre, de même nous ressemblerons à celui qui est du ciel.

50 Voici ce que je veux dire, frères: ce qui est fait de chair et de sang ne peut pas avoir
part au Royaume de Dieu, et ce qui est mortel ne peut pas posséder l'immortalité.

51 Je vais vous révéler un secret: nous ne mourrons pas tous, mais nous serons tous
transformés 52 en un instant, en un clin d'oeil, quand sonnera la dernière trompette. Car
lorsqu'elle sonnera, les morts reviendront à la vie pour être immortels et nous serons tous
transformés. 53 En effet, ce qui est mortel doit se revêtir de ce qui est immortel; ce qui meurt
doit se revêtir de ce qui ne peut pas mourir. 54 Lorsque ce qui est mortel se sera revêtu de
ce qui est immortel, et que ce qui meurt se sera revêtu de ce qui ne peut pas mourir, alors
se réalisera cette parole de l'Écriture: «La mort est supprimée; la victoire est complète!»

55 «Mort, où est ta victoire?
Mort, où est ton pouvoir de tuer?»

56 La mort tient du péché son pouvoir de tuer, et le péché tient son pouvoir de la loi. 57
Mais loué soit Dieu qui nous donne la victoire par notre Seigneur Jésus-Christ!

I Corinthiens 15: 1-57

Tiré de: **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1982, ● Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

# La foi en la vie après la mort

Le cinquième article de la foi islamique est la foi en la vie après la mort. Le prophète Muhammad (la paix soit avec lui) nous a dit de croire à la résurrection après la mort, et au Jugement Dernier. Les éléments essentiels de cette foi, tels qu'il nous les a enseignés, sont les suivants:

– La vie de ce monde et de tout ce qui s'y trouve s'achèvera un jour fixé. Ce jour est appelé Qiyâmah (la Résurrection) et Akhirah (le Dernier Jour).

– Tous les êtres humains qui sont venus au monde depuis son commencement seront rappelés à la vie et comparaîtront devant Dieu qui tiendra un tribunal ce jour-là. Cela s'appelle *Hachr*: Rassemblement.

– Le rapport complet des actions, bonnes et mauvaises, de tout homme et de toute femme sera présenté à Dieu pour le jugement final.

– Dieu décidera de la récompense finale de chaque créature. Il pèsera nos actions; celui dont le plateau penchera vers le bien recevra une récompense; celui dont les mauvaises actions seront les plus lourdes sera puni.

– La récompense comme la punition seront administrées avec équité. Ceux qui sortiront vainqueurs de cette épreuve iront au Paradis et les portes de la béatitude éternelle s'ouvriront devant eux. Ceux qui seront condamnés parce qu'ils méritaient un châtiment seront envoyés en Enfer, lieu de flammes et de tortures.

Ce sont les éléments essentiels de la croyance en la vie après la mort.

Tiré de: **Comprendre l'Islam**, d'Abul A' La Maudoudi, Islamic Foundation, Angleterre 1973, pages 110 et 111. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Islamic Foundation.

# Prière après l'enterrement

Après l'enterrement, on prononce une prière pour suggérer au mort la réponse à l'interrogation des deux anges. Cette prière constitue une bonne synthèse de la foi musulmane concernant la vie après la mort:

> O serviteur/servante de Dieu, rappelle-toi l'engagement pris avant de quitter le monde d'ici-bas, à savoir l'attestation qu'il n'y a de Dieu que Dieu Lui-même et que Muhammad est le messager de Dieu, la croyance que le Paradis est une vérité, que l'Enfer est une vérité, que l'interrogatoire dans le tombeau est une vérité, que le jour du jugement dernier viendra, il n'y a aucun doute là-dessus; que Dieu ressuscitera ceux qui sont dans les tombeaux, que tu as accepté que Dieu fût ton Seigneur, l'Islam ta religion, Muhammad ton prophète, le Quran ton guide, la Ka'bah la direction où tu te tournes aux offices et tous les Croyants tes frères. Que Dieu te raffermisse dans cette épreuve, car le Quran dit: «Ceux qui croient, Dieu les affermit par une parole ferme dans la vie présente et dans l'au-delà aussi. Tandis que Dieu égare les prévaricateurs, et Dieu fait tout ce qu'il veut». (14,27) Et aussi: «O âme tranquilisée, retourne vers ton Seigneur agréante agréée; entre donc parmi Mes esclaves! Et entre dans Mon Paradis!» (88, 28-30)

(les chiffres entre parenthèses renvoient au Coran).

Article d'Alain Bouchard, **L'au-delà chez les fils d'Abraham: l'islam, la proclamation de la vie éternelle**, tiré de la revue **Médium**, Printemps/été 1988, n° 30, page 18.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Médium**.

# La vie dans l'au-delà selon l'islam

Dans l'au-delà se trouve une demeure intermédiaire et temporaire, les *Araf* (voile entre le paradis et l'enfer), mentionnée dans le Qur'an (7,46). La plupart y voient un séjour neutre où sont mis en attente les croyants dont les bonnes et les mauvaises actions s'équivalent sur les plateaux de la balance. On y retrouve aussi les musulmans morts avant l'âge de raison.

Les deux grandes demeures de l'au-delà sont *al-nar* (l'enfer, la fournaise) et *al-janna* (le jardin, le paradis). Elles sont toutes deux éternelles. Le Qur'an parle avec abondance de ces deux lieux. [...]

Le paradis, lui, est un lieu de délices où les élus sont récompensés par la jouissance de biens créés:

> Il les récompensera pour leur patience en leur donnant un jardin et des vêtements de soie. Là, accoudés sur des lits d'apparat ils n'auront à subir ni soleil ardent, ni froid glacial. Ses ombrages seront à proximité et ses fruits inclinés très bas, pour être cueillis. On fera circuler parmi eux des vaisseaux d'argent et des coupes de cristal, de cristal d'argent et remplies jusqu'au bord. Ils boiront une coupe dont le mélange sera de gingembre, puisé à une source nommée là-bas: «Salsabil». Des éphèbes immortels circuleront autour d'eux. Tu les compareras, quand tu les verras, à des perles détachées. Quand tu regarderas là-bas, tu verras un délice et un faste royal. Ils porteront des vêtements verts, de satin et de brocart. Ils seront parés de bracelets d'argent. Leur Seigneur les abreuvera d'une boisson très pure. Cela vous est accordé comme une récompense. Votre zèle a été reconnu. (76,12-22)

Tout comme l'enfer, le paradis est composé de sept niveaux: les délices, le refuge, le séjour, le firdaws, l'immortel, la maison de la paix et la maison de la majesté.

La mystique musulmane propose une vision de l'au-delà bien différente. Dans cette perspective, l'homme est une synthèse de tous les mondes visibles et invisibles. Il porte en lui enfer et paradis. Les mondes spirituels correspondraient, toujours selon cette école, à des étapes de l'éveil.

**Conclusion**

Pour conclure nous aimerions parler de la croyance en l'existence réelle de ces mondes. Plusieurs écoles théologiques disent que ces descriptions sont des symboles qui nous aident à comprendre un mystère. On parle de jouissances sensibles, mais sans qu'on puisse en préciser le mode ni surtout les comparer aux jouissances sensibles de la terre [...]

(les chiffres entre parenthèses renvoient au Coran)

Article d'Alain Bouchard **L'au-delà chez les fils d'Abraham: l'islam, la proclamation de la vie éternelle**, tiré de la revue **Médium**, Printemps/été 1988 n° 30, pages 19 et 20.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Médium**.

**Annexe P.41**

# Pourquoi cette croyance en la vie après la mort est-elle nécessaire?

La croyance en la vie après la mort a toujours fait partie des enseignements des prophètes. Chaque prophète demandait à ses disciples d'y croire, et Muhammad (la paix soit avec lui) le dernier des prophètes, fit de même. Cela a toujours été un point essentiel de la foi islamique (...)

Un homme qui a en vue le succès ou l'échec sur cette terre seulement, ne se souciera que des bienfaits ou des ennuis qui peuvent lui arriver dans cette vie ici-bas. Il ne sera nullement désireux d'entreprendre des bonnes actions, car il n'aura pas par là l'espoir d'y trouver un profit mondain, ni d'éviter les mauvaises actions tant qu'elles ne porteront pas préjudice à ses intérêts dans ce monde.

Mais un homme qui croit à une vie ultérieure dans l'autre monde, et qui est fermement convaincu des conséquences finales de ses actes, considèrera les gains ou les pertes de ce monde comme temporaires et transitoires, et ne risquera pas son salut éternel pour un profit passager. Il considèrera les choses dans une perspective plus large, et aura toujours en vue ce qu'il peut gagner ou perdre dans l'éternité. Il fera le bien, quoi que cela puisse lui en coûter dans ce monde, ou quel que soit le tort que cela puisse porter à ses intérêts immédiats; il évitera le mal, quelle que soit l'attraction qu'il exerce sur lui. Il jugera les choses du point de vue de leurs conséquences dans l'éternité, et ne cèdera pas à ses impulsions ou à ses caprices.

Il existe donc une différence radicale entre les conceptions que se font de la vie un croyant et un incroyant. L'un a du bien une idée qui ne dépasse pas le cadre des bénéfices immédiats qu'il peut acquérir dans cette vie provisoire, argent, biens matériels, célébrité, et autres choses semblables qui lui confèrent une position, la puissance, la gloire et le bonheur en ce monde. Ces choses constituent son seul objectif dans la vie. La satisfaction de ses propres désirs et sa réussite personnelle deviennent l'alpha et l'oméga de sa vie. Il n'hésite pas à avoir recours à des moyens cruels et injustes pour y parvenir.

De même, ce qu'il appelle une mauvaise action, c'est tout ce qui peut lui faire courir un risque ou causer du tort à ses intérêts en ce monde, perte de la vie ou de ses biens, mauvaise santé, réputation entachée, ou autre désagrément. Par opposition à cet homme, le croyant conçoit le bien et le mal fort différemment. Pour lui, tout ce qui plaît à Dieu est bon, et tout ce qui suscite Son mécontentement et Son courroux est mauvais. Une bonne action, selon lui, restera bonne, même si elle ne lui rapporte rien en ce monde, ou même si elle entraîne la perte de ses possessions terrestres, ou lèse ses intérêts personnels. Il est persuadé que Dieu le récompensera dans la vie éternelle, et que c'est cela le véritable succès. De même, il ne succombera pas aux mauvaises actions, simplement pour trouver un profit sur cette terre, car il sait que même s'il échappe au châtiment dans sa courte vie terrestre, il sera finalement perdant et incapable d'éviter le châtiment du tribunal de Dieu. Il ne croit pas en la relativité de la morale, mais s'en tient aux normes absolues révélées par Dieu et vit en s'y conformant, sans considérer ce qu'il peut perdre ou gagner en ce monde.

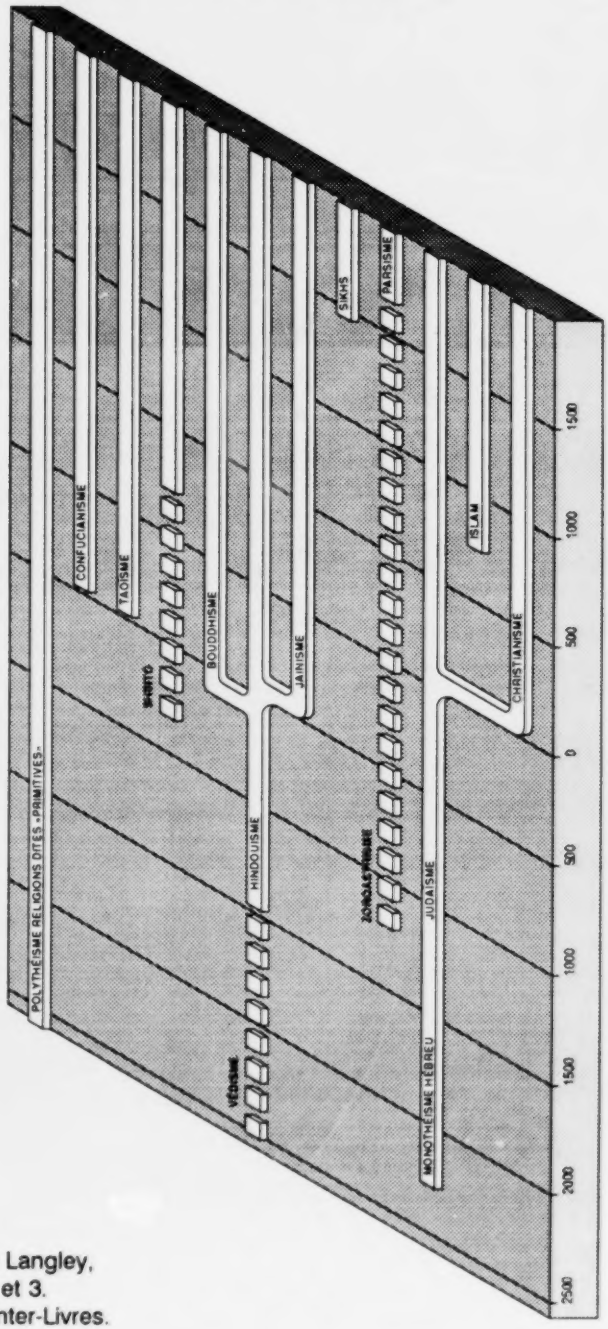
Tiré de: **Comprendre l'Islam**, d'Abul A', La Maudoudi, Islamic Foundation, Angleterre, 1973, page 113 et 114.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Islamic Foundation.

# Les grandes religions du monde

## Orient et Occident

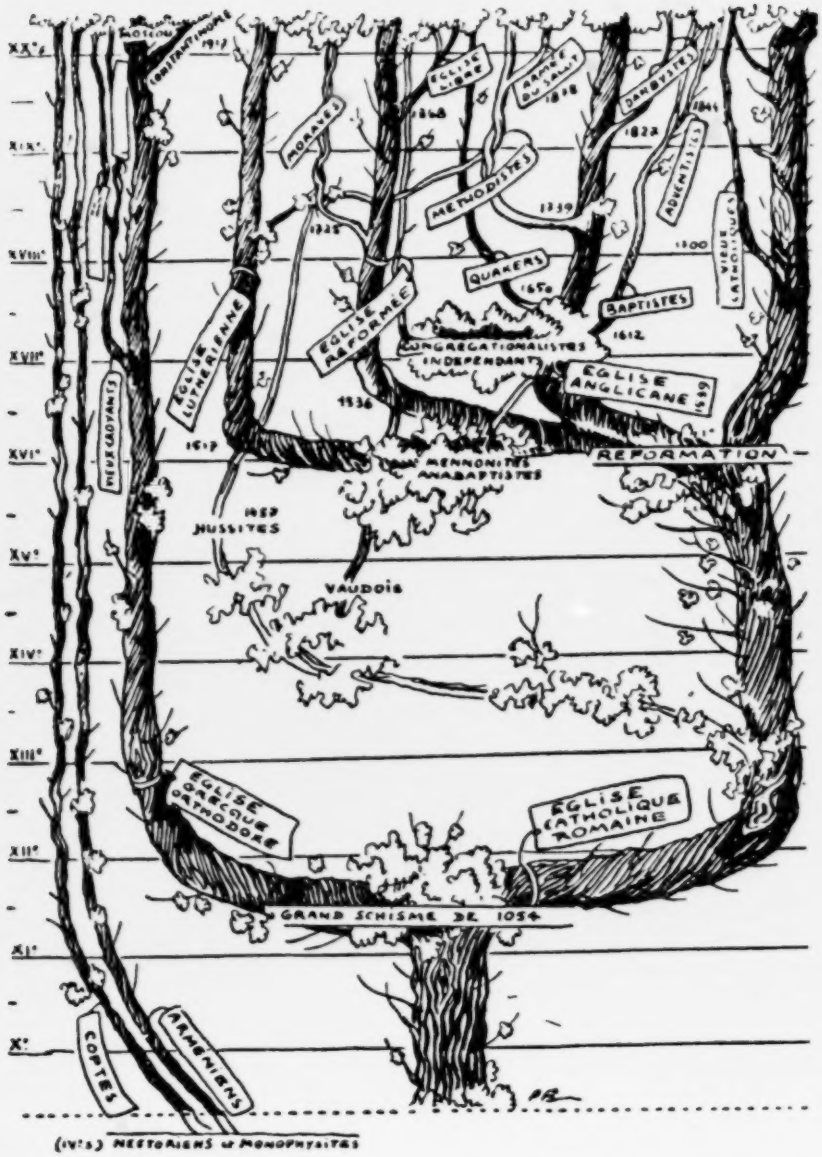
Dans cette étude des religions, aucune tentative de comparaison ne sera faite. Mais il existe une distinction qu'il est utile de relever entre les religions «prophétiques» de l'Occident et les religions «mystiques» de l'Orient.

| Les religions occidentales | Les religions orientales |
|---|---|
| Origine sémentique | Origine indienne |
| Judaïsme, christianisme, islam et leurs ramifications. | Hindouisme, bouddhisme et leurs ramifications. |
| Prophétiques, mettant l'accent sur une révélation de Dieu à l'homme, extérieure à l'esprit humain. | Mystiques, mettant l'accent sur une recherche de Dieu par l'homme, dans le cheminement intérieure de l'esprit humain. |
| Affirmation du monde, acceptation de la matière comme essentiellement bonne, et recherche de rédemption ou de transformation de ce monde pécheur | Refus du monde, la réalité étant essentiellement spirituelle, et libération de l'âme du cycle interminable de naissances et renaissances auquel elle est assujettie dans ce monde |



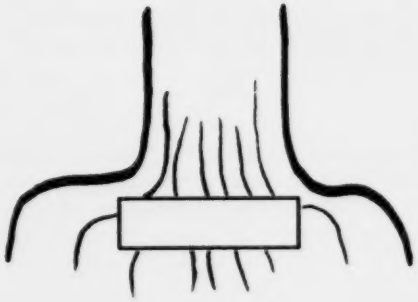

Tiré de: **Le livre des religions** de Myrtle Langley, éditions Sator/ebv, Paris, 1983, pages 2 et 3.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

# Le christianisme




Tiré de: **Les doctrines chrétiennes** de Paul Conord, collection Les Bergers et les Mages, éditions Jesers, 1969.

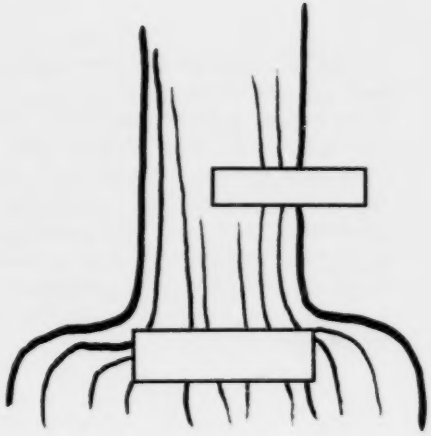
# Comme les branches d'un même arbre



La foi des chrétiens trouve son origine dans l'expérience d'Abraham, 1800 ans avant Jésus-Christ.

C'est avec Abraham que débute l'aventure de la foi en UN SEUL DIEU.

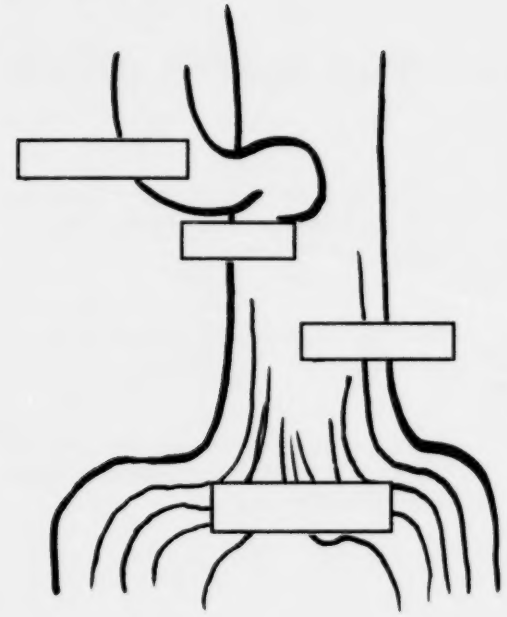
Sa foi est donc à la racine des grandes religions monothéistes (religions «à un seul dieu») d'aujourd'hui.



Le peuple hébreu, et plus tard les membres du peuple juif, partage la foi de l'ancêtre Abraham.

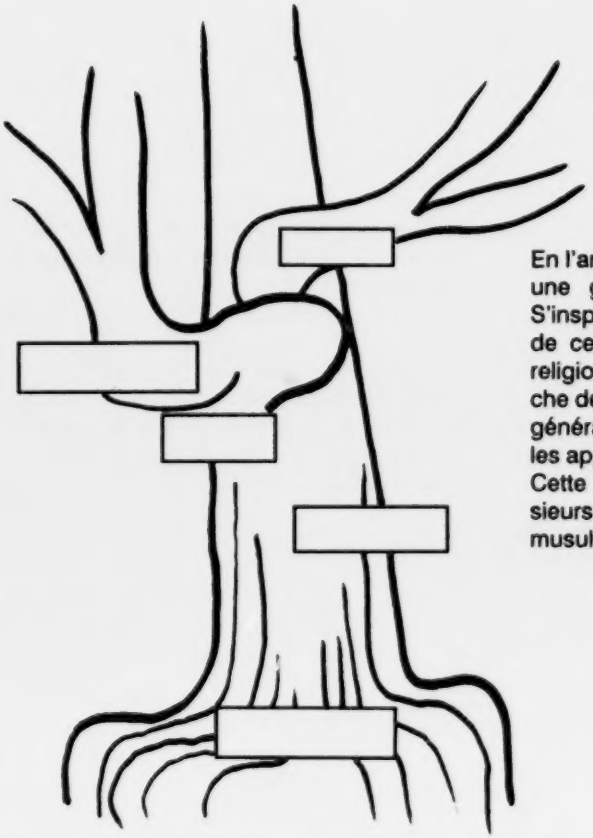
15 millions de personnes adhèrent aujourd'hui au judaïsme, de par le monde.

**Annexe P.44**

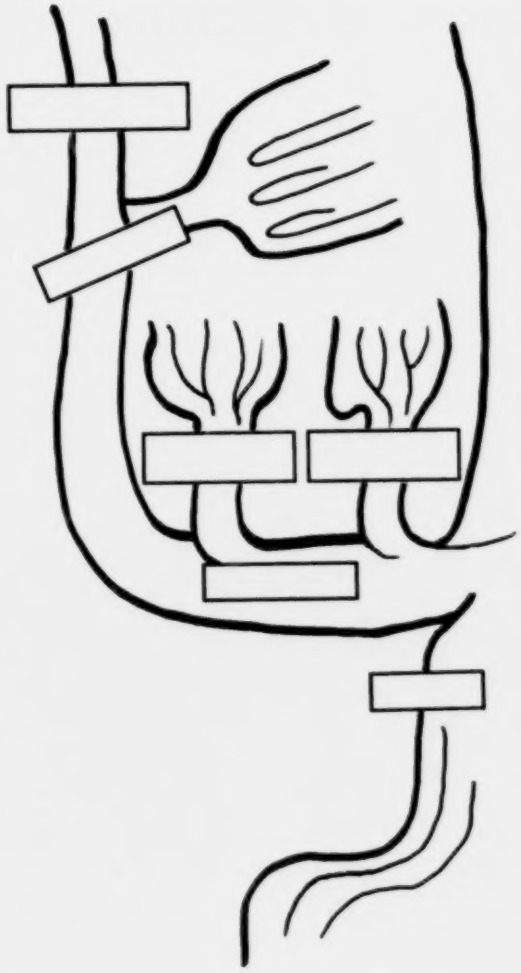


Il ne faut jamais perdre de vue que Jésus adhérait à la religion juive. Comme un noeud dans le bois de l'arbre, un événement majeur (sa mort, puis sa résurrection) vient modifier la ligne de croissance de l'arbre... Vers l'an 90 de notre ère, un petit groupe de Juifs est expulsé du judaïsme officiel. Ces gens avaient la conviction que Jésus était le Messie attendu, le Fils de Dieu.

Remarquez bien: À l'origine, le christianisme fut considéré comme une «secte juive». Aujourd'hui, la branche chrétienne soutient la foi d'un milliard de personnes.



En l'an 622 de notre ère, Mahomet amorce une grande réforme chez les Arabes. S'inspirant du judaïsme, du christianisme et de certains éléments plus primitifs de la religion de son peuple, il fait naître la branche de l'islam, la religion musulmane. Trois générations plus tard, deux branches rivales apparaîtront (les chiites et les sunnites). Cette division permet de comprendre plusieurs des soubresauts actuels du monde musulman.



À cause de phénomènes tantôt politiques, tantôt spirituels, la branche chrétienne fut souvent appelée à se ramifier.

Au V^e^ siècle de notre ère, on assista à la naissance des Églises orientales: les Églises arménienne, copte, etc.

En 1066, Michel Cérulaire provoque le schisme d'Orient. C'est la naissance des Églises orthodoxes.

Au XVI^e^ siècle, en Europe, des protestations contre le catholicisme donnent naissance aux réformes de Luther, de Calvin et de Henri VIII.

À partir du mouvement de cette Réforme vont naître quatre grands courants: l'anglicanisme, l'Église réformée proprement dite, l'anabaptisme et le luthéranisme.

Tiré de: **Un nouveau phénomène: la multiplication des groupes religieux**, Comité régional de la Bible, Québec, 1982.
Reproduit avec l'aimable autorisation du conseil régional de pastorale Rive sud.

**Annexe P.45**

# Quelques groupements religieux

Apôtres de l'amour infini

Eckankar

Rose-Croix

Méditation transcendantale

Mouvement raêlien

Scientologie

La conscience de Krishna

Moon

Les trois saint-coeurs

Mission de la lumière divine

L'église chrétienne universelle

Église du royaume de dieu

Baha'ie

Famille de Moïse (Rock Thériault)

Groupe zen

Société théosophique

Franc-maçonnerie

Ordre rosicrucien

Urantia

L'armée de Marie

Rajneesh Devagar Meditation

...

# Le «nouveau phénomène religieux»:

## PARTIE I: LES SECTES

### Description du «nouveau phénomène religieux»

On appelle phénomène un fait, un événement anormal ou surprenant, inhabituel ou exceptionnel. Un fait ou un événement qui, à un moment donné, dans l'histoire des personnes ou des sociétés, arrive sans qu'on s'y attende. Il se manifeste à la conscience humaine comme une réalité observable. Tout phénomène, de quelqu'ordre qu'il soit, a toujours quelqu'importance, puisqu'il ne passe pas sans laisser de retombées. Il se produit des phénomènes parfois dans la nature, dans les êtres, dans les sociétés. Il s'en produit un actuellement dans la société québécoise. On le définit comme le réveil brusque, la résurgence soudaine de nouveaux groupes religieux au sein d'une société religieuse bien établie.

La quête religieuse resurgit au coeur de l'humanité. Les nouvelles générations reposent les grandes questions de l'existence: qui suis-je? d'où-viens-je? où vais-je? et sont à la recherche de guides et de regroupements à texture religieuse aptes à répondre à leurs interrogations et de donner un sens à leur vie. La dimension religieuse refait surface. Le désir d'absolu, la soif du divin qui anime obscurément tant d'hommes et de femmes apparaît à beaucoup comme le seul moyen d'échapper à la pollution d'un monde vide de sa dimension sacrée. Ce foisonnement religieux s'exprime sous des formes très variées, des plus saines aux plus déviantes.

Ce phénomène est nouveau, surtout parce qu'à travers les divers groupes religieux «une nouvelle sensibilité religieuse s'exprime, une nouvelle conscience religieuse cherche à se dire».

Mais il est ancien aussi, parce que le surgissement de divers groupes religieux constitue une constante de l'histoire, c'est-à-dire un phénomène universel qui se répète au cours de l'histoire et qui apparaît dans l'histoire des sociétés religieuses chaque fois que la conjoncture socioculturelle devient difficile.

Plusieurs causes ont contribué à susciter ce phénomène. En voici quelques-unes.

Il y a d'abord l'acculturation, processus en vertu duquel la société québécoise a fait sienne des valeurs culturelles étrangères, à la suite de ses contacts avec des groupes d'autres cultures, par exemple la culture américaine, européenne, orientale. L'adoption de valeurs culturelles étrangères fait changer la mentalité québécoise, de sorte que ses valeurs culturelles se trouvent remises en question et modifiées.

Graduellement, la société québécoise s'est sécularisée. La sécularisation, c'est un «passage» du domaine religieux au domaine profane. La sécularisation entraîne une désacralisation. On entend par désacralisation le processus par lequel une chose, une oeuvre, une responsabilité, qui avait un caractère sacré, revêt désormais un caractère profane.

L'apport religieux se réduit de plus en plus à un produit de consommation. On assiste actuellement à un «magasinage» psychospirituel. Bon nombre ne sont plus en quête d'une vérité objective mais à la recherche d'une longueur d'ondes psychoreligieuse qui va convenir à leur personnalité, à leur tempérament et à leurs besoins. La religion est ainsi devenue un produit de consommation et les sectes et spiritualités, un vaste supermarché où chacun peut trouver transitoirement son compte, mais pas nécessairement Dieu. L'action de l'esprit du mal dans le monde ne saurait être ignorée. L'Évangile l'atteste. La foi chrétienne la reconnaît. Le vaste projet de séduction que constitue l'éclosion des sectes et des nouvelles spiritualités ne saurait être à l'abri de cette action. Dans l'éclosion et le développement des sectes, beaucoup de choses semblent mises de l'avant pour brouiller l'échiquier religieux et faire en sorte que beaucoup de gens ne soient plus capables de discerner ce qui relève de Dieu. Il s'en suit, par le fait même, une confusion générale.

Le nouveau phénomène religieux répond aussi à des besoins qui se retrouvent naturellement dans chaque personne, tels le besoin d'une communauté chaude et fraternelle, le besoin de religieux et de sacré, le besoin d'avoir un guide et des points de repère pour avancer dans la vie.

**Types de groupements religieux**

On trouve un nombre croissant de groupes religieux actifs au Québec. Parmi ces groupes, on peut relever trois grandes catégories.

Il y a d'abord les sectes d'inspiration chrétienne, devenues extrémistes dans leur interprétation des Écritures, par rapport au christianisme et à l'Évangile. Elles peuvent être du type intégriste, apocalyptique, syncrétiste, mouvement pour Jésus, etc. Elles sont caractéristisées par une fermeture d'esprit, une antipathie pour le message intégral de l'Évangile, un dogmatisme institutionnel, une intolérance prononcée envers quiconque ne partage pas la même opinion ou conviction, un isolationnisme à outrance. L'adepte s'abandonne entièrement au schéma d'autorité de son organisation.

On trouve en deuxième lieu des gnoses d'inspiration syncrétiste qui peuvent être d'origine orientale ou du type occidental tel le spirite, le penser nouveau, ou l'ésotéro-occultiste. Ces dernières sont des spiritualités qui prônent avant tout une connaissance supérieure, intégrale et universelle de toutes les religions, à partir des profondeurs secrètes de la personne et du développement de ses facultés latentes. Souvent greffées aux religions qu'elles jugent essentiellement équivalentes, elles n'hésitent pas à piger, çà et là, des éléments disparates pour les amalgamer en une nouvelle synthèse syncrétiste. De par leur prétention à dévoiler la vérité cachée et l'intelligence supérieure du christianisme, les gnoses sont plus subtiles et plus dangereuses que les sectes.

En dernier lieu, on trouve le mouvement du potentiel humain axé sur l'épanouissement intégral de la personnalité. C'est un aboutissant de la psychologie, aboutissant humaniste influencé par les techniques orientales et qui débouche sur une nouvelle conception de la réalité qui est du type gnostique. Ce mouvement aux multiples facettes a vu le jour aux États-Unis dans le cours des années 60, comme pour tenter d'apporter une solution au sentiment lancinant d'insatisfaction, de morcellement, d'inquiétude et d'angoisse provoqué par l'éclatement de la civilisation moderne, de la sécularisation des valeurs et du vécu occidental perçu comme aliénant.

Dans ce mouvement, Dieu est sécularisé. Il est conçu comme l'énergie cosmique universelle et l'identité profonde de toutes choses. Le potentiel humain est considéré comme illimité; l'homme et la femme deviennent par eux-mêmes leur propre norme et leur propre dieu.

Le nouveau phénomène religieux présente des risques et des dangers diversifiés et gradués selon les groupements visés tels que la neutralisation du sens critique, la manipulation idéologique, l'exploitation financière, la violence sexuelle, la perte d'identité, d'autonomie, de personnalisation, l'abus de confiance, l'exploitation outrée des personnes... Les gnoses d'inspiration syncrétiste peuvent même donner lieu à des infestations malignes et à des troubles mentaux.

Extraits de: **Le phénomène religieux**, document d'appoint, cinquième secondaire, Direction de l'enseignement catholique, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, pages 213 à 240.

**Annexe P.46**
**enseignant**

## PARTIE II: QU'EST-CE QU'UNE SECTE?

*La secte, c'est l'autre*. Personne n'aime porter cette étiquette attribuée bien contre leur gré à des groupes religieux minoritaires par la société et les Églises «établies». Avec sa connotation nettement péjorative, l'appellation «secte» a toujours été une manière de rejeter des croyants hors de la catégorie des voies spirituelles «honorables». Car «secte» évoque aberration doctrinale, fanatisme, fermeture... sectarisme [...]

Étymologiquement, «secte» vient du verbe latin *sequi*, suivre (un chef, une doctrine). Mais on a souvent évoqué *sécare*, couper: la secte serait ainsi le groupe qui se sépare d'une autre communauté, ce qui sous-entend qu'elle représente un facteur de division [...] On se souviendra cependant que le christianisme aussi a débuté comme secte judaïque...

Le sociologue Peter Berger définit la secte comme un groupe religieux numériquement restreint, «qui vit dans un état de tension perpétuelle face à la société globale, fermé à son influence, et exigeant de ses membres une parfaite loyauté et solidarité».

Souvent évoqué aussi, le caractère d'association religieuse *volontaire*: on *naît* fidèle d'une Église ou religion «établie», on *devient* membre d'une secte. L'adhésion suppose une démarche personnelle d'engagement: dans cet esprit, beaucoup de sectes chrétiennes ne pratiquent pas le baptême des enfants, mais seulement celui des adultes et adolescents. [...]

Au sein des Églises protestantes, le besoin a été ressenti de distinguer deux catégories parmi les groupes religieux se réclamant du christianisme hors des Églises majoritaires: les *Freikirchen* (Églises libres) d'une part, les *Sondergruppen* (groupes particuliers) d'autre part. Les *Sondergruppen* sont pour la plupart classés dans la catégorie des sectes, en raison de la prétention de beaucoup d'entre eux à représenter *la* seule véritable Église sur terre et parce qu'ils développent des doctrines particulières qui, de l'avis des théologiens, les éloignent du message chrétien tel que le comprennent les Églises traditionnelles.

En revanche, les *Freikirchen* peuvent être définies d'un point de vue protestant comme d'authentiques Églises; mais elles sont libres de liens institutionnels avec l'État (dans les pays où existent de tels rapports) et n'acceptent comme membres que les croyants convaincus qui confessent l'Évangile *en paroles et en actes*, par opposition à la pratique des grandes Églises «multitudinistes», qui admettent quiconque est né en leur sein et aspirent idéalement à regrouper l'ensemble d'une société, mélangeant ainsi chrétiens «véritables» et chrétiens «de nom». Des groupes comme les baptistes, les mennonites, les méthodistes, un certain nombre de courants pentecôtistes et d'autres groupes dits «évangéliques» sont classés au nombre des *Freikirchen*, de même que les darbystes; on y ajoute aussi l'Armée du Salut et les quakers, malgré l'absence de sacrements dans ces deux mouvements. Divers observateurs catholiques et protestants estiment pouvoir inclure aujourd'hui dans la liste les adventistes du septième jour.

En langue anglaise existe une distinction entre les mots *sect* et *cult*. Le terme *sect* désigne un groupe *schismatique*, fondé par des fidèles qui ont quitté leur Église d'origine afin de créer le nouveau mouvement, dans lequel ils tendront à voir un retour au message authentique et non adultéré de la tradition dont ils sont issus. Intraduisible en français, le mot *cult* «demeure un concept beaucoup plus vague et insatisfaisant» (Allan W. Eister). Un *cult* résulte d'une *innovation* plus que d'une séparation et désigne un groupe se trouvant nettement en

dehors du courant religieux dominant. Défini dans une perspective chrétienne, un *cult* se signalera souvent par un recours à des autorités autres que celle des Écritures: il évoquera l'idée d'un éloignement plus sensible par rapport au christianisme traditionnel.

Certains sociologues recourent cependant au concept de *cult*, dans un sens non doctrinal, pour désigner un groupe de naissance récente (une nouvelle religion au stade initial), de petite taille, peu structuré, rassemblé autour d'un chef charismatique.

Pour notre propos, il suffira d'indiquer que le mot *cult*, outre ces usages techniques très différents, est aujourd'hui couramment utilisé en anglais dans le sens le plus péjoratif du mot français «secte», particulièrement pour désigner les «nouveaux mouvements religieux».

Ces *nouveaux mouvements religieux* se développent depuis une trentaine d'années surtout. Les origines et orientations de la majorité d'entre eux sont non chrétiennes, et souvent non occidentales. Il n'y aurait donc guère de sens à vouloir les mesurer à l'aune du christianisme; on ne peut pas plus leur appliquer les définitions classiques fondées sur la dichotomie Église/sectes, étroitement liée au contexte chrétien.

Le regroupement même de ces mouvements au sein d'une catégorie unique semble contestable: la variété de leurs sources culturelles et religieuses est extrême, certains s'enracinent dans de vieilles traditions (les dévots de Krishna, par exemple), tandis que d'autres constituent des phénomènes d'innovation religieuse (de ce genre relèvent les groupes «soucoupistes»).

James A. Beckford fait remarquer que l'expression «nouveau mouvement religieux»est vide de sens pour désigner un groupe isolé: elle n'a de signification que *collective*, pour qualifier un ensemble de mouvements indépendants les uns des autres, mais d'un style nouveau (par rapport à l'Occident en tout cas), apparus au cours de la même période et ayant éveillé un écho en particulier chez des jeunes, y compris dans des milieux universitaires, que l'on jugeait peu sensibles à la propagande des «sectes» classiques. L'impact collectif de ces mouvements a donc été perçu comme un phénomène nouveau.

Cependant, le mot «nouveau» résiste mal à la durée et ne peut guère nous satisfaire. Si quelque «nouvelle vague» de groupe radicalement différents devait surgir dans quelques années ou décennies, nous risquerions fort de nous retrouver dans la même situation que les chercheurs japonais: l'expression bien établie de «nouvelles religions» (au sein desquelles on distingue plusieurs strates) engendre présentement, dans les écrits de certains spécialistes, celle de «néo-nouvelles religions»!

**L'opinion nuancée d'un pasteur protestant au XIX^e^ siècle**

Le mot de *secte* (qui rappelle l'idée de rupture, coupure, retranchement) a été employé fréquemment dans le cours de l'histoire de l'Église et toujours avec une acception défavorable. Il a pu être appliqué avec raison à des partis qui s'étaient détachés des croyances de l'Église universelle, mais il l'a été souvent arbitrairement et injustement, et comme une flétrissure, à des chrétiens qui se séparaient d'une Église plus ancienne et plus ou moins dominante ou privilégiée. Ainsi, aux yeux de l'Église romaine, toutes les Églises qui ne sont pas en communion avec son chef, l'évêque de Rome, passent pour des *sectes*. Et les Églises protestantes elles-mêmes ont souvent montré une étroitesse semblable envers les dissidents

qui se retiraient de (leur) sein. [...] Il faut [...] être très circonspect dans l'emploi de ce terme de *secte*. [...] Si quelque Église chrétienne est qualifiée de *secte* par telle autre, elle peut en appeler du jugement des hommes à celui de Dieu.

Armand de Mestral
*(Tableau de l'Église chrétienne au XIX^e siècle,*
Lausanne, Bridel, 1970, p. 2-3.)

Tiré de: **Les sectes** de Jean François Mayer, collection Bref, éditions du Cerf, Paris 1987, pages 7 à 14.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Cerf.

# Description d'une secte ou d'un groupe gnostique

Noms des adeptes:

Nom de l'institution ou du groupe:

Fondateur:

Principe de base:

Doctrine:

Éthique

**Annexe P.47**

Culte:

Organisation:

Recrutement:

Livres de base:

Clientèle cible:

Nombres d'adeptes:

Publication:

# Quelques pratiques douteuses

– Les Apôtres de l'amour infini (Saint-Jovite)

- En février 1984, Matthieu et Jean-Guy Sévigny (21 et 18 ans) quittent de leur propre chef le domaine du Magnificat après y avoir vécu pendant 18 ans. Ils racontent aux médias comment on les a maltraités et conditionnés au monastère.

- En avril 1984, les frères Sévigny, avec l'aide de leur protecteur, M. John Cassidy, réussissent à faire sortir leur soeur (24 ans) d'un poste de la secte situé à Saint-Siméon, en Beauce. Pour ce faire, il a fallu une intervention de la Sûreté du Québec. (Cf. **Journal de Montréal.**)

- En juillet 1984, un juge confie la garde d'une adolescente de 16 ans à sa soeur de 18 ans pour la faire sortir du domaine Magnificat. Pendant ce temps, la Commission scolaire des Laurentides, responsable de l'éducation des enfants résidant sur son territoire, doit entamer des procédures judiciaires pour obtenir la liste des enfants qui se trouvent au Monastère.[1]

– Église de l'Unification (secte de Moon)

- Le 16 mai 1984, la Cour suprême des É.-U. condamne le Révérend Jun Myung Moon à une sentence de 18 mois de prison. Le révérend est accusé de fraude fiscale. Il aurait omis de payer, en 1982, 150 000 $ d'impôts personnels sur des revenus provenant de la secte. (Cf. **Le Journal de Montréal.**)

- Le 16 mars 1983, en Uruguay, l'Église de l'Unification prend le contrôle de la Banque de crédit, troisième établissement financier du pays. Cette situation préoccupe vivement les autorités ecclésiastiques et civiles du pays. (Cf. **La Presse.**)

- Le 17 mai 1984, Henri Blanchard, président de la secte de Moon en France, est inculpé de fraude fiscale. Le fisc français lui réclame 800 000 $. (Cf. **Le Journal de Montréal.**)

- New York, février 1982, mariage collectif de 4200 adeptes de la secte. Le Révérend Jun Myung Moon a décidé lui-même de la formation des couples.

– Association internationale pour la conscience de Krishna

- Le 17 avril 1985, un juge de la Cour supérieure des É.-U. ordonne aux dirigeants de la secte de verser la somme de 9,7 millions de dollars à une jeune fille qui a subi un lavage de cerveau. (Cf. **La Presse.**)

---

[1]. BÉLANGER, Sylvie, dans **Justice**, avril 1985, p. 28.

- Le 17 avril 1985, un couple de dévots de Krishna qui avait annoncé son intention de quitter la secte a fait l'objet d'une tentative d'enlèvement de la part de quatre dévots musclés. On apprend de source policière que le couple aurait échappé à ses ravisseurs. (Cf. **La Presse.**)

- Le 13 mars 1985, le juge Jacques Létourneau de la Cour des sessions de la paix, à Longueuil, condamne la secte à 1500 $ d'amende. Un adepte avait vendu des tableaux frauduleusement, au bénéfice de la secte. Le juge met la secte en demeure de cesser ces pratiques commerciales.

– Centre de méditation Rajneesh Shanti Sadan

- Le 16 novembre 1985, le Gourou indien Bhagwan Shree Rajneesh, chantre de l'amour libre, est condamné à dix ans de prison avec sursis pour violation des lois sur l'immigration aux É.-U. Il s'est vu donné cinq jours pour quitter le pays après avoir versé une amende de 400 000 $. D'autre part, il est passible de 1,7 million de dollars d'amende devant les tribunaux de son pays d'origine, l'Inde. (Cf. **La Presse.**)

- En juillet 1981, Shree Rajneesh et ses disciples ont acquis 64 000 acres de terrain au centre de l'Oregon. Quatre ans plus tard, on y retrouve un centre commercial, une université, une ferme autosuffisante, des restaurants et des hôtels. Le tout forme une ville écologique. Chaque jour, Bhagwan fait sa tournée à bord de l'une de ses 16 Rolls-Royce. (Cf. **Châtelaine.**)

– L'équipe des jeunes catholiques à l'oeuvre (Jacques Paquette ou «Jacob Easter»)

- Le 15 juillet 1985, deux ex-membres de la secte, Solange et Robert Grenier, en révèlent le vrai objectif: combattre l'Église catholique. L'utilisation du mot «catholique» dans le nom de la secte sert à faciliter le contact avec les gens. C'est de la fausse représentation. (Cf. **L'informateur.**)

- Le 19 novembre 1985, Paquette «Easter», fondateur de la secte, des maisons «Nouvel Horizon» et du «Parti du socialisme chrétien», qui présente 109 candidats à l'élection du 2 décembre 1985, donne une conférence de presse. Après avoir fait un tour d'horizon des problèmes auxquels la société doit faire face tels que drogue, prison, danseuses nues, traite des blanches, ... Paquette affirme qu'il va «falloir éliminer une poignée de ces gens-là, sortir les M-1; ça va prendre un petit peu de violence». (Cf. **La Presse.**)

- Le 25 novembre 1985, le «Parti du socialisme chrétien» est déclaré illégal par le Directeur des élections. Le candidat du comté de Deux-Montagnes est formellement accusé d'avoir falsifié des signatures pour sa mise en candidature. (Cf. **La Presse.**)

– Le Temple du peuple (People's Temple) (Jim Jones)

- Le 20 novembre 1978, plus de 900 adeptes de la secte du Temple du peuple se sont donnés la mort, à Jonestown, Guyana, en buvant du «Koolaid» additionné de cyanure. Le suicide collectif a été ordonné par le Révérend Jim Jones qui se serait lui-même donné la mort d'un coup de .38 à la tempe. (Cf. **San Francisco Chronicle.**)[1]

– Église de scientologie

- Le 8 août 1986, la secte est accusée d'avoir encaissé le paiement d'un cours par l'un de ses adeptes (6 000 $), sans lui avoir remis de contrat écrit. Cela va à l'encontre de la **Loi de la protection du consommateur**. (Cf. **La Presse.**)

- Le 24 juillet 1986, un jury de la Cour supérieure de Los Angeles a accordé gain de cause pour une somme de 30 millions de dollars à un homme qui accusait l'Église de scientologie d'avoir causé sa ruine financière et humaine. (Cf. **La Presse.**)

---

[1]. Sur cette affaire, on peut consulter l'ouvrage de deux journalistes du **San Francisco Chronicle**: KILDUFF, Marshall et JAVERS, Ron, **L'enfer de Guyana, Révélations inédites sur la secte du temple du peuple**, Montréal, Stanké, 1978, 183 p.

Annexe P.49

# Les nouvelles religions et nous

Bonjour! Eh! oui... c'est déjà le dernier "Vidéo-Presse" de la saison! Nous espérons que tu as eu plaisir à nous lire au cours de l'année. Pour notre part, nous avons eu grande joie à communiquer avec toi et avec les lecteurs et les lectrices de cette revue.

Pour faire la boucle avec tous les articles précédents traitant des sectes et des gnoses, je te propose une courte exploration des questions suivantes: «Quand adhère-t-on à une nouvelle religion?» «Pourquoi y participe-t-on?» «Quels sont les besoins auxquels répondent les nouvelles religions?» «Les nouvelles religions sont-elles seules à répondre à ces besoins?»

## Quand adhère-t-on à une nouvelle religion?

Certains croient que les membres des nouvelles religions sont majoritairement des jeunes. C'est faux. On entre à tout âge dans les sectes. Par contre, il y a des moments de la vie plus propices pour joindre ces groupes. En effet, au CINR, nous avons remarqué que les gens qui participent aux sectes, ont généralement adhéré à ces groupes dans un moment difficile de leur vie. C'est souvent suite à une déception profonde, à une séparation, ou à la perte d'un être cher, ou encore face à une insatisfaction devant la vie, que les gens entrent dans une nouvelle religion. Dans ces situations, nous sommes plus fragiles, nous avons besoin d'appui, de soutien. Étant plus fragiles, nous sommes plus influençables. C'est alors que le discours que portent les sectes a plus d'impact sur nous. Donc, il n'y a pas d'âge pour joindre l'un de ces groupes; mais il y a des temps de la vie où on est plus sensibles aux discours qu'ils offrent.

## Pourquoi y participe-t-on?

Afin de mieux répondre à cette question, je te propose un "petit test". Ce "test" a été formulé à partir des observations que l'équipe du Centre a faites chez les membres et les ex-membres des nouvelles religions. Ce petit questionnaire n'a pas la prétention de se dire "scientifique"; il veut seulement identifier certains besoins auxquels tentent de répondre les nouvelles religions... à leur façon.

*Parfois, c'est pour donner un sens à sa vie, ou pour appartenir à un groupe qu'une personne décide d'adhérer aux nouveaux groupes religieux.*

**DOSSIER Québec-religion**

*Souvent, les gens entrent dans les sectes à un moment difficile de leur vie.*

## PETIT QUESTIONNAIRE

| | −1 | 2 | 3 | +4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te demander dans quel sens va ta vie? | | | | |
| 2. Es-tu insatisfait-e de la façon dont tu mènes ta vie? | | | | |
| 3. Trouves-tu que l'on ne porte pas assez attention à toi, à ce que tu es, à ce que tu penses? | | | | |
| 4. Te sens-tu assez valorisé-e dans ton travail, dans tes efforts? | | | | |
| 5. Cherches-tu quelqu'un avec qui tu aimerais communiquer profondément? | | | | |
| 6. Serais-tu intéressé-e à participer à un groupe qui partage les mêmes questions que toi? | | | | |
| 7. Est-ce que tu as besoin de fraterniser, de partager avec d'autres? | | | | |
| 8. Es-tu insatisfait-e de la santé que tu as? | | | | |
| 9. As-tu l'impression de ne pas donner ton plein rendement dans ton travail ou tes relations humaines? | | | | |
| 10. Cherches-tu une vie plus simple, plus harmonieuse? | | | | |
| 11. Crois-tu que la société devrait être organisée autrement? | | | | |
| 12. Y-a-t-il des moments dans ta vie où ta critique de la société s'est faite plus dure? | | | | |

−1 Pas du tout 2 Un peu 3 Assez +4 Beaucoup

Le questionnaire auquel tu viens de répondre regroupe les principales questions que se posent les personnes qui sont susceptibles d'adhérer aux nouvelles religions. Ces groupes répondent à des besoins spécifiques chez l'individu. Voici l'énumération et la définition de plus importants.

### Donner un sens à sa vie *(questions 1 et 2)*

Les gens qui adhèrent aux nouvelles religions se posent des questions semblables aux questions 1 et 2 du questionnaire. Ils ont besoin de donner un sens à leur vie, de donner une signification à leur existence. Comme nous l'avons dit précédemment, les personnes joignent ces groupes dans des moments difficiles de leur vie. Il n'est donc pas étonnant, dans ce contexte, que l'on se pose des questions fondamentales, des questions d'ordre existentiel. C'est avec une assurance qui semble souvent inébranlable que les membres des nouvelles religions répondent à ces grandes questions.

### Être quelqu'un *(questions 3 et 4)*

Les questions 3 et 4 soulignent bien chez le candidat son besoin d'être revalorisé, d'être reconnu, d'être considéré. Les sectes et les gnoses accordent beaucoup d'importance au besoin de personnalisation. On insiste sur l'accueil des nouveaux membres, on les entoure, on leur révèle l'importance de leur apport sur le plan divin et on souligne avec force l'unicité qui habite chaque individu.

*Les sectes accordent beaucoup d'importance à la personne. Elles insistent sur l'accueil et la valorisation de l'individu.*

### Faire partie "d'une gang"
*(questions 5-6-7)*

Les questions 5-6-7 évoquent le besoin d'appartenir à un groupe, de s'identifier à celui-ci. Faire partie "d'une gang", c'est vivre avec des gens qui nous ressemblent et qui partagent globalement les mêmes idées que nous. Faire partie "d'une gang" c'est aussi se sentir plus fort, c'est être plus sûr de soi... mais c'est surtout ne pas être seul...

### Vivre en équilibre
*(questions 8-9-10)*

Les questions 8-9-10 parlent de santé, de mieux-être, d'efficacité. Les nouvelles religions promettent ces choses. Par le biais de régimes alimentaires, de méditation, de prières ou encore par l'imposition des mains, les membres des sectes et des gnoses croient pouvoir atteindre ces objectifs. Les adeptes de ces groupes parlent d'harmonie avec soi-même et le cosmos, parlent aussi d'un retour aux sources, d'être bien dans sa peau.

### Se faire une idée du monde
*(questions 11-12)*

Un jour ou l'autre, on a besoin de se faire une idée de la société et des institutions qui la composent. Les sectes et les gnoses tiennent un discours critique, parfois, d'une virulence extrême à l'endroit de la société et de ses institutions. C'est ce qui explique, en partie, que plusieurs adeptes se retirent de notre société.

### Résultats du questionnaire

**Un grand nombre de "Assez" (3) et de "Beaucoup" (+4), 10 ou plus... peut signifier que tu es un bon candidat ou une bonne candidate pour une nouvelle religion. Il serait important que tu te sensibilises aux nombreux besoins qui t'habitent afin d'y répondre adéquatement... mais attention! Pas dans une nouvelle religion!**

**Un grand nombre de "Assez" (3) et de "Un peu" (2), 10 ou plus... peut signifier que tu t'interroges plus ou moins. Mais il serait tout de même important que tu regardes de plus près les questions qui te touchent plus particulièrement.**

**Un grand nombre de "Pas du tout" (-1) ou de "Un peu" (2), 10 ou plus... peut signifier que tu n'es pas une bonne recrue pour les nouvelles religions. Les besoins dont nous avons parlé plus haut semblent être comblés chez toi.**

### Est-ce que les nouvelles religions sont seules à répondre à tous ces besoins?

Tu sais, le sectes et les gnoses viennent répondre à des besoins légitimes de l'individu. Nous sommes des êtres de besoins, *d'éternels besoins*. Ces besoins forment nos désirs. Il ne faut pas nier les besoins qui nous habitent; il faut y répondre. Mais pour cela, il n'est pas nécessaire de se joindre à une nouvelle religion. Si tu remarques dans tes réponses au questionnaire qu'il y a des besoins chez toi qui ne sont pas comblés, il faut les regarder et chercher à y remédier. Il y a une multitude de groupes, d'organismes et de services (qui ne sont pas des sectes!) et qui répondent à ces besoins. Par exemple, si tu as besoin d'être revalorisé, d'être reconnu, tu peux te joindre à une équipe de bénévoles. Si tu te sens seul(e), pourquoi ne pas participer à une équipe sportive ou culturelle? Si tu réponds aux besoins qui t'habitent, le discours que portent les nouvelles religions ne rencontrera pas chez toi d'espace pour s'y enraciner. Répondre à tes besoins, c'est te permettre un meilleur discernement par rapport aux différents discours qui te sont offerts... et c'est ce que je te souhaite!!!

### POUR ALLER PLUS LOIN...

Si tu connais un membre ou un ex-membre d'une nouvelle religion, il serait intéressant de lui poser quelques questions. En particulier sur les besoins auxquels ont répondu ces groupes.

Article de Linda Laflamme, tiré de la revue **Vidéo-Presse** Juin 1987, vol. XVI n° 10, pages 44 à 46.
Reproduit avec l'amable autorisation des éditions Paulines.

# Des pèlerins à l'oeuvre

Au-dessus la porte, il est écrit que les femmes aux bras nus et aux robes trop courtes ne seront pas admises. La jeune femme qui est venue ouvrir est modestement vêtue, souriante. Celui qui doit être un des directeurs, sans jamais le dire, ressemble à un directeur d'école du bon vieux temps. Pendant plusieurs heures, dans ce monastère de laïcs, ce qui sera le plus évident, c'est la chaleur et la gentillesse de ces gens étranges qu'on appelle les Bérets Blancs.

Connus dans les pays lointains, les Bérets Blancs, au Québec, ont été comme relégués aux campagnes profondes, pas oubliés mais classés comme choses du passé. Pourtant, ils sont toujours là, avec les mêmes idées et la même flamme pour les propager [...]

L'Oeuvre des Bérets Blancs compte environ 50 permanents, logés à la Maison Saint-Michel. Les filles d'un côté, les hommes de l'autre, prenant leurs repas dans deux salles à manger séparées, avec deux cuisines, et peu de contacts entre ces deux groupes de missionnaires laïcs.

**Hommes et femmes séparés, et on rêve du latin...**

«Pas de salaires, mais pas de dette», affirme Marcel Lefebvre. L'organisation dispose de 2 800 à 3 000 travailleurs à temps partiel «à travers le monde». De plus, 9 000 jeunes ont reçu des «tirés à part».

La cinquantaine de pèlerins permanents, hommes et femmes, se sont levés le matin à six heures et demie, dans leurs bâtiments respectifs. Ils prennent leur petit déjeuner séparément, comme tous les repas, puis vont entendre la messe à l'église de la paroisse Saint-Michel, au village. Ils sont vastement majoritaires à la première messe du curé Claude Boudreau. Mais certains jours, ils entendent la messe chez eux, par permission spéciale. Et ce sont les Oblats de Richelieu, généralement le père Paul-Émile Gagnon, qui vient la dire.

Avant la messe, il y a le premier chapelet. La messe se termine à 9 heures. «Quand c'est l'Oblat, un charismatique, c'est un quart d'heure de plus, il fait beaucoup de gestes...» Après la messe, c'est le travail, puis, avant le repas, le chapelet, suivi du *Pater* chanté en latin. «Nous ne sommes pas intégristes à la manière de Mgr Lefebvre, dit Gérard Mercier, nous sommes avec le Pape. Mais s'il y avait un pape qui revenait au latin, on serait bien d'accord!» De toute façon, à la Maison Saint-Michel, on suit les encycliques, et les papes, de Pie IX à Jean-Paul II.

Dans l'après-midi, après le repas, nouveau chapelet, dans la salle de prière. Toutes portes ouvertes, et le cuisinier peut arriver en retard, il boite. Mais sa soupe est bonne et son ragoût de boeuf – «du boeuf créditiste pas payé, donné par des cultivateurs amis» – avec des «pommes de terre jaunes», tout ça est délicieux. Les visiteurs partagent le repas en parlant de la France, des voyages en Afrique, et de la production des banderoles, qui doivent être à la fois solides et faciles à fixer n'importe où.

Le reste de la journée se passera de la même manière, rythmée par le travail et les chapelets. Les presses tournent à l'imprimerie, et les listes d'abonnés sont à jour, de même que celles des bénévoles, qui sont classés entre «Grands Tenaces», 250 à 300, les «Pèlerins bienfaiteurs», et les Pèlerins permanents. [...]

**Il y a urgence, il faut sauver la famille**

Depuis trente ans, les bérets Blancs n'avaient pratiquement pas reçu de journalistes. Par méfiance d'abord, pour éviter les sarcasmes, un traitement médiatique auquel ils sont habitués. Mais surtout parce qu'ils sont convaincus que les médias sont sous la coupe de la haute finance, donc totalement soumis et incapables de diffuser leur message, celui du crédit social, leur crédo économique.

Mais il y a des cas urgents. Il faut prendre une chance. Pour sauver la famille. Depuis 1984, les Bérets Blancs accrochent des banderoles, collent des affiches partout où ils peuvent. Sur de vieilles granges, des clôtures, entre deux arbres au bord d'une route, sur les poteaux téléphoniques et les réverbères des villes, le message se répète: *Réclamons $12 000 par année pour la mère au foyer. [...]*

Gérard Mercier, 74 ans, a gardé toute l'ardeur d'un néophyte du crédit social – «la doctrine, pas le Parti!» – et un solide sens de l'humour. «Dans notre prochain numéro de *Vers Demain*, nous publions la photo de Robert Bourassa et un article qui appuie son allocation de $3000 au troisième enfant. Les gens vont se dire que pour un libéral, être en même temps avec Mulroney et les Bérets Blancs, ça ne fait rien, s'il aide la famille, il va dans le même sens que nous!» [...]

Après plus de quinze années d'émissions de radio, diffusées par 36 stations à travers tout le Canada français jusqu'en 1974-75, et un an et demi de télévision sur onze antennes en 1961-62, l'oeuvre s'est concentrée sur l'écrit et le porte-à-porte. Les deux journaux, *Michael*, en anglais, et *Vers Demain* ont un tirage de 140 000 copies, avec jusqu'à 25 000 abonnés à Toronto. Le journal «périodique», *Vers Demain* est expédié pour un abonnement de $5 par an, mais tous les camelots sont des «croisés», des bénévoles qui diffusent les idées et les besoins de l'Oeuvre.

**Escroquerie contre l'humanité**

Cet énorme effort de diffusion veut mettre en évidence l'énorme «escroquerie» dont l'humanité est victime, d'après la théorie du crédit social, découverte par l'ingénieur Douglas, un Écossais étonné de ne pouvoir réaliser les travaux qu'il projetait par simple manque d'argent. Pourtant, il s'agissait d'autant de richesses pour tout le monde. Donc le gouvernement devrait user de «son droit régalien» de fabriquer de la monnaie, comme aurait dit saint Louis, roi de

France né en 1214, qui perdit beaucoup d'argent dans ses croisades en Palestine et mourut de la peste en Tunisie en 1270.

Les Bérets Blancs ne veulent absolument pas se mêler à l'actuelle campagne électorale. Ils laissent ces basses tractations aux politiciens, sachant très bien que «les intérêts de la dette fédérale absorbent 80 p. cent des impôts payés chaque année par les Canadiens». Les Bérets Blancs veulent seulement «faire la lumière, parce que les voleurs sont à l'aise dans l'obscurité, dit Marcel Lefebvre. Le problème est à 95 p. cent comptable, et on met l'humanité en pénitence pour permettre aux banques de faire des profits».

Les parlements sont tous les serviteurs de la haute finance, affirment les créditistes, les vrais, ceux qui refusent de faire de la politique. «Les politiciens sont toujours là pour essayer de se faire réélire, pas pour s'occuper du peuple», dit Gérard Mercier. Le travail des Bérets Blancs, c'est de préparer le terrain, de répandre la bonne parole. $12 000 par an pour la mère de famille au foyer, ça règlerait le problème de la dénatalité, celui de l'avortement, ça permettrait de garder d'autres enfants, et d'avoir à nouveau des petites fermes familiales et productives. Un bien beau programme.

Article de Jean-Paul Soulié, tiré du journal **La Presse**, édition du samedi 5 novembre 1988.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

# Malaise dans plusieurs écoles de Montréal

L'histoire se déroule dans une des écoles primaires de la Commission scolaire Sainte-Croix, à Saint-Laurent .

Au retour du congé des Fêtes, deux soeurs arrivent avec un nouvel élément à leur tenue vestimentaire, *le hijab*, ce voile dont certaines musulmanes se couvrent la tête par tradition ou par conviction religieuse.

En voyant une des soeurs, un professeur lui «suggère» de «suivre nos coutumes et de ne pas porter le voile à l'école». La suggestion crée un remous en classe. Des «arabophones» chrétiens se montrent même solidaires de leur camarade musulmane.

La suggestion soulève aussi des discussions au sein de la famille de la jeune fille. Car, plusieurs jours plus tard, celle-ci apprend à son professeur que ses parents insistent pour qu'elle porte le voile. Déchirée, craignant de perdre l'estime de son professeur, elle lui dit: «Si je ne le fais pas, Dieu me punira. ». En entendant ces paroles, le professeur devient «partagée» à son tour. Partagée entre le «respect» de la religion de la jeune fille et ses propres valeurs.

Mais le mal est peut-être déjà fait. Trois semaines après la suggestion du professeur, l'histoire n'est toujours pas réglée. Et elle cause le plus grand malaise au sein de l'école de la Commission scolaire Sainte-Croix, qui reconnaît les faits mais refuse de les commenter, insistant pour dire qu'ils constituent une «exception».

**Le respect du ramadan**

Ce malaise devant certaines coutumes islamiques ne se remarque pas seulement dans cette école de Saint-Laurent. Dans plusieurs autres établissements scolaires de la région de Montréal, qui sont officiellement confessionnels (catholiques ou protestants), les professeurs et les directions ne s'entendent pas sur la façon de réagir concernant des questions cruciales comme le port du *hijab*, la pratique de la prière (que les musulmans religieux doivent effectuer cinq fois par jour) et le respect du ramadan, ce mois de l'année pendant lequel les musulmans doivent s'astreindre de boire et de manger entre le lever et le coucher du soleil.

Ainsi, à la Commission scolaire Baldwin-Cartier, dans l'ouest de Montréal, on prêche la tolérance concernant le respect du ramadan, demandant aux professeurs d'éducation physique de ne pas forcer les musulmans religieux à accomplir des activités qui leur donneraient la soif.

À la Commission scolaire Sainte-Croix, par contre, on songe à envoyer une lettre aux parents dont les enfants du primaire observent le ramadan, les exhortant à «reconsidérer» leur décision de les faire jeûner ou à «venir en discuter davantage avec la direction de l'école», indique Pierre Dufour, conseiller en éducation chrétienne à la Commission scolaire.

Selon M. Dufour, qui est consulté sur les questions interculturelles, les élèves du primaire sont trop jeunes pour endurer les rigueurs du ramadan. «Selon le Coran, le ramadan n'est pas une obligation avant la puberté», précise M. Dufour. «Nous savons que les parents ont l'autorité d'initier les enfants au ramadan», mais il s'agit d'une pratique «inconciliable avec le régime pédagogique».

Cette année, le ramadan commence le 5 mars.

**Non à l'interdiction**

La démarche de la Commission scolaire Sainte-Croix sème la consternation parmi ceux qui ne veulent surtout pas donner aux islamistes de Montréal un motif de crier à l'intolérance religieuse.

«Je ne serai jamais contre quelqu'un qui observe sa religion», commente Alexis Ménès, directeur-adjoint de l'école Murielle-Dumont, de la Commission scolaire Baldwin-Cartier. M. Ménès, un chrétien né en Égypte, ajoute: «Celui qui observe sa religion, c'est un plus.»

«Dans les pays du Sahel, les gens observent le ramadan par des températures de 40 degrés à l'ombre et continuent de travailler», déclare pour sa part Fatima Houda-Pépin, du Centre maghrébin de recherche et d'information.

Dans leur objectif de bien intégrer les musulmans à la société québécoise, les écoles ont intérêt à bien choisir leurs batailles, selon Jawad Sqalli, du Centre d'études arabes de Montréal. Le port du voile, par exemple, ne doit pas faire l'objet d'une interdiction, malgré les valeurs et le message qu'il charrie.

«Le meilleur moyen de cristalliser le débat autour du foulard islamique, c'est de l'interdire», dit ce père de famille d'origine marocaine. «Il faut éduquer, mais pas interdire. L'option de l'interdiction, je l'exclus. On a vu ce que ça a donné en France.»

Article de Richard Hétu, tiré du journal **La Presse**, édition du lundi 3 février 1992.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

**Annexe P.52**
**enseignant**

# La poignée de main

But de l'activité: faire prendre conscience à l'élève que le corps parle aussi et qu'il faut y être attentif.

A) Les sortes de poignée de main

Demander aux élèves de se placer de chaque côté de la classe en deux lignes égales qui se font face (si la classe est constituée d'un nombre impair, l'enseignant vient compléter pour que chacun ait son vis-à-vis).

Expliquer aux élèves qu'à la demande de l'animateur, il va s'agir de s'avancer pour rencontrer celui qui est en face de soi et, au moment de la rencontre, d'échanger le type de poignée de main qu'on aura qualifiée.

Genre de poignée de main à faire expérimenter:
la main franche,
la main molle,
la main amicale,
la main autoritaire (le patron qui rencontre son employé),
la main compatissante,
la main polie, etc.

B) Les impressions

Demander ensuite aux élèves de partager ce qu'ils ont ressenti devant chacune de ces poignées de main.

C) Une poignée de main, un message

Demander aux élèves de former un grand cercle. Chaque participant se dirige tour à tour vers un partenaire et tente de lui exprimer par une poignée de main quelque chose qu'il voudrait lui dire. Celui qui reçoit la poignée de main essaie intérieurement de décoder le message.
Lorsque tout le monde a donné sa poignée de main, chacun rencontre celui à qui il l'a donnée pour connaître la façon dont le message a été enregistré. Par la suite, il lui explique ce qu'il a voulu lui dire.

D) Les conditions pour comprendre le message

Demander aux élèves s'ils ont compris entièrement le message et ce qu'ils ont dû faire pour comprendre ce qu'ils ont compris.

E) Conclusion

Les messages sont habituellement compris seulement en partie. Il en va de même aussi dans la communication verbale. Très souvent, le message n'est pas bien compris pour plusieurs raisons. Ces raisons constituent en fait des conditions au dialogue.

# Qu'est-ce qu'un dialogue?

**1) Prenons des analogies sur le plan humain**

C'est un échange, on écoute attentivement l'autre, on essaie de se mettre à sa place, on lui répond en donnant loyalement sa façon personnelle de penser, mais sans l'imposer, et en un langage qu'il peut saisir. Le dialogue suppose interrogation réciproque, donc d'une certaine façon «mise en question»; en tout cas il exclut qu'il y ait un vainqueur et un vaincu.

On peut dialoguer sans se connaître et s'être vus, par échange de lettres. Cela se produit dans les journaux et revues au «Courrier des lecteurs». C'est difficile, ingrat, on nuance mal sa pensée, on risque de donner des théories un peu abruptes... On peut dialoguer... par téléphone, sans s'être cependant vraiment rencontrés, et cela est déjà plus facile. La conversation se noue, on s'explique par approximations successives, chose difficile par écrit. On «sent» au ton de la voix de son correspondant ce qu'il ressent, et on peut ainsi rectifier sans heurter.

Quand on se rencontre, les conditions sont bien meilleures: l'écriture, la voix ont pris visage humain; les gestes, les jeux de physionomie indiquent les réactions spontanées de l'interlocuteur. On se laisse aller à parler de soi, de ses souvenirs; et peu à peu celui que nous avons en face de nous cesse d'être celui qui incarne une idée, une théorie, pour devenir un homme qui partage cette idée, aime en parler, la défend au besoin et lui donne une consistance humaine.

**2) Transposons ceci sur le plan du dialogue oecuménique**

Le cardinal Mercier avait dit: «Pour *s'unir* il faut *s'aimer*, pour *s'aimer* il faut *se connaître*, pour *se connaître* il faut *aller à la rencontre l'un de l'autre*. Aller à la rencontre l'un de l'autre, c'est faire chacun un peu du chemin qui nous sépare; ce n'est pas attendre que l'autre fasse le premier pas, – même s'il était exact qu'il aurait eu tous les torts, ce qui n'est jamais vrai. Cela suppose qu'on oublie les torts que l'autre a pu avoir envers nous, – il en a eu sans doute comme nous-mêmes en avons eu vis-à-vis de lui –; qu'on va à sa rencontre dans un désir d'amitié, de sympathie tout au moins; qu'on désire le connaître tel qu'il est et non plus tel que nous nous le représentons ou qu'on nous le dépeint. Il faut faire table rase des préjugés, l'aborder l'âme neuve et l'esprit ouvert, en pensant qu'il aura les mêmes dispositions à notre égard et que pas plus que nous il n'entretient quelques arrière-pensées pour nous amener, – par diplomatie et non plus par la force, – à partager sa position, sa manière de voir. Cette rencontre doit donc se faire en toute loyauté, dans un esprit de bienveillance, de compréhension, d'estime mutuelle, si l'on veut qu'elle permette un vrai dialogue.

Dès la fondation du Prieuré d'Amay-sur-Meuse, dès les premiers numéros de la revue *Irenikon*, Dom Lambert Beauduin définissait *l'esprit irénique*: «L'irénisme est une attitude, non une doctrine. C'est l'attitude conciliante d'un homme qui cherche la vérité, envers un ou d'autres hommes que, raisonnablement, il croit animés des mêmes dispositions que lui.» L'abbé Couturier donna plus tard la contrepartie en décrivant l'attitude non oecuménique: «Le catholique dit aux autres: Je suis la seule Église, dont vous vous êtes séparés. Le protestant: Je suis revenu à la seule Église, celle des Apôtres dont vous vous êtes séparés. L'orthodoxe:

**Annexe P. 53**

J'ai gardé la véritable Église et vous avez fait le schisme romain par ambition terrestre ou par faiblesse... L'anglican: je suis revenu à la seule Église, celle des Apôtres et des Pères, dont vous vous êtes séparés par ambition terrestre.» Ici, ce n'est plus un dialogue, car on n'écoute plus l'autre.

Tiré de: **Pédagogie de l'oecuménisme** de Suzanne Martineau, éditions Fayard - Mame, Paris, 1965, pages 56 et 57.

Au cours de la conférence d'Édimbourg, un jeune pasteur luthérien, Nathan Soderblom, ainsi que John Mott, avec qui il s'était lié d'amitié, décidèrent d'unir les efforts dispersés des chrétiens pour tenter de résoudre les problèmes sociaux du monde. Ce fut l'origine du mouvement Vie et Action, qui tint une première conférence à Stockholm en 1925. Enfin, la conférence d'Édimbourg créa le Conseil international des missions dont John Mott fut nommé président. Ce conseil fut le premier organisme oecuménique permanent.

c) **Le Conseil oecuménique des Églises (1948)**

Les deux mouvements Foi et constitution d'une part et Vie et action d'autre part, prirent vite conscience qu'ils ne pouvaient indéfiniment travailler séparément; les questions de justice sociale les amenaient sans cesse à des questions de foi chrétienne et vice versa, car pour les chrétiens, l'Église doit proclamer et promouvoir la justice de Dieu telle qu'elle est révélée en Jésus. C'est pourquoi les deux mouvements fusionnèrent en un Conseil oecuménique des Églises, à la conférence d'Amsterdam, en 1948. Marc Boegner (1881-1970), pasteur de l'Église réformée de France, l'une des grandes figures du protestantisme français et très actif dans le mouvement Vie et action, fut désigné pour être le premier président de ce Conseil. Foi et constitution ainsi que Vie et action devinrent deux commissions de cet unique Conseil.

Enfin, en 1961, à la conférence de New Delhi, le Conseil international des missions s'intégra aussi au Conseil oecuménique des Églises et en devint la commission d'évangélisation. C'est à la même conférence que les Églises orthodoxes se sont jointes au Conseil oecuménique.

L'existence et l'action du Conseil oecuménique des Églises, dont le siège est à Genève, marque une véritable révolution dans le mouvement vers l'unité. Le Conseil oecuménique des Églises n'est pas une super-Église: il n'a pas d'autorité sur les Églises membres; il n'est pas un plus petit dénominateur commun, qui ne retiendrait que ce qui est absolument commun à tous; il n'est pas non plus une simple association d'Églises, comme serait un club social.

Le Conseil oecuménique des Églises est une «communion» d'Églises chrétiennes qui veulent ensemble s'entraider à témoigner du Christ dans le monde et à marcher vers la réalisation de l'unité parfaite. Aujourd'hui, il est l'inspiration oecuménique de 300 Églises et de 400 millions de chrétiens, sans compter les catholiques romains qui n'en sont pas membres mais qui collaborent aux travaux de toutes les commissions du Conseil.

d) **L'engagement de l'Église catholique romaine envers l'oecuménisme**

C'est à Jean XXIII que l'Église catholique romaine doit d'avoir été lancée dans le mouvement oecuménique. Avant Jean XXIII, l'Église catholique refusait de le faire; elle invitait plutôt les autres chrétiens à revenir à elle.

Jean XXIII comprit que l'unité à refaire n'était pas aussi simple et qu'elle ne se ferait pas sans que toutes les confessions chrétiennes ne s'y mettent, ensemble. Dès avant le Concile Vatican II, il créa, le jour de la Pentecôte 1960, le Secrétariat pour l'Unité des chrétiens et nomma le cardinal Béa pour le présider. Puis, le 21 novembre 1964, le

Concile promulgua son **Décret sur l'oecuménisme** qui exhortait «tous les fidèles de l'Église catholique à reconnaître les signes des temps et à prendre une part active et intelligente à l'effort oecuménique» [1].

Ce décret eut un retentissement considérable pour la vie des communauté catholiques et pour le progrès du mouvement oecuménique.

## DES RELATIONS NOUVELLES ENTRE LES CHRÉTIENS ET CHRÉTIENNES DES DIVERSES CONFESSIONS

On le voit de plus en plus, le mouvement oecuménique a complètement changé les relations entre confessions chrétiennes. Ces relations sont passées de l'indifférence (voire parfois la haine) envers les autres à l'amour mutuel, de la méfiance à l'accueil, de la condamnation au respect des différences, des disputes acerbes aux dialogues et aux accords sur la foi, de l'action sociale faite séparément à des engagements communs pour changer le monde, de l'insistance sur les divisions à la recherche du témoignage d'une même foi.

Ces changements d'attitude dans les relations entre les chrétiens sont autant de perspectives pour que progresse l'unité voulue par Jésus. L'unité visible est encore loin d'être faite, mais plusieurs réalisations témoignent d'une recherche sincère d'unité entre les confessions chrétiennes.

## CERTAINES RÉALISATIONS OECUMÉNIQUES:

a) **Dans le monde**

1. Création d'un groupe mixte de travail: Conseil oecuménique des Églises: Secrétariat pour l'Unité de chrétiens (1965).

2. Publication à Lima en 1982 d'un document appelé le BEM. C'est une déclaration commune de 120 théologiens de toutes les confessions sur la façon de comprendre la foi chrétienne au sujet du baptême, de l'eucharistie et du ministère. La publication de ce document est sans doute l'un des grands événements oecuméniques de notre temps.

3. Instauration de dialogues officiels entre

   l'Église catholique et la communion anglicane,
   les Églises orthodoxes et l'Église catholique,
   l'Église catholique et les Églises luthériennes, etc.

   Ces dialogues ont conduit à des accords doctrinaux importants sur la façon de comprendre la foi en Jésus.

---

1. Vatican II, **Décret conciliaire sur l'oecuménisme**, n° 4.

4. Déclarations et actions communes des Églises pour la paix et le désarmement, contre la torture, pour la justice sociale. L'A.C.A.T. (Action des chrétiens pour l'abolition de la torture) est un des exemples les plus efficaces de ces initiatives prises par différents groupes de chrétiens.

5. La Semaine de prière pour l'unité des chrétiens, célébrée dans le monde entier à l'occasion de la fête de la conversion de saint Paul. Elle fut inaugurée par un prêtre épiscopalien, Paul Wattson (1863-1940) et reçut son sens spirituel définitif d'un prêtre catholique français, l'abbé Paul Couturier (1881-1953).

6. La levée des obstacles au mariage entre catholiques et chrétiens d'une autre confession, car ces mariages appelés «mariages mixtes» sont une occasion pour les époux de vivre leur foi chrétienne de façon oecuménique, dans l'amour et le respect mutuel. Ils sont l'image de l'Église une et sont un pas de plus vers l'unité.

7. Certaines réalisations oecuméniques de prière et d'action, comme la communauté de Taizé et le Concile des jeunes.

8. Traduction oecuménique de la Bible (TOB), le livre par excellence de la prière et de la réflexion des chrétiens et des chrétiennes de toutes les confessions. Après plusieurs années de travail, la version française de la TOB fut imprimée en 1975.

b) **Au Canada:**

1. Pavillon chrétien de l'Expo 67: un seul pavillon pour représenter tous les chrétiens et chrétiennes.

2. Entrée de l'Église catholique dans le Conseil canadien des Églises (1986).

3. Dans plus de 15 villes, un Conseil d'Églises et dans chaque ville plusieurs Conseils de quartier. Dans tous ces Conseils on apprend à se connaître et à s'aimer, on prie ensemble, on fait ensemble toutes sortes d'oeuvres sociales.

4. Dans les prisons, hôpitaux, universités, etc., un service de pastorale qui est habituellement multiconfessionnel où aumôniers catholiques et protestants travaillent en équipe.

5. Dialogue à l'échelle nationale entre l'Église unie et les catholiques, les catholiques et les anglicans, les luthériens et les anglicans, les luthériens et les catholiques.

c) **Au Québec:**

1. Le «Réseau oecuménique du Québec», qui regroupe des chrétiens engagés en oecuménisme, dans un but de ressourcement et d'approfondissement. Les deux réunions annuelles portent sur des questions doctrinales, sur la responsabilité pastorale ou sur des problèmes sociaux actuels.

2. Des conseils régionaux, tels le Conseil interconfessionnel de la région de Québec et le Conseil des Églises de Montréal. Pour des interventions publiques, comme pendant la Semaine de prière pour l'unité chrétienne.

3. Intense collaboration oecuménique au sein des régions de Québec et de Montréal de la Société biblique canadienne pour la diffusion de la Bible dans la population.

4. Création d'un comité épiscopal sur l'oecuménisme à l'Assemblée des Évêques du Québec.

Tiré de: **Le phénomène religieux**, document d'appoint, cinquième secondaire, Direction de l'enseignement catholique, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1990, pages 134 à 138.

# Module 3

# La qualité de la vie

**Annexes Q**

# Un être humain pour moi, c'est...

Platon a tenté de décrire l'humain en s'attaquant à ses caractéristiques physiques. Il déclara qu'un être humain était «un animal à deux pattes sans plumes». Pour illustrer cette définition, un de ses disciples attrapa un coq, lui enleva ses plumes et stipula que c'était l'être humain tel que le décrit Platon. Pour compléter cette définition jugée incomplète, Platon ajouta qu'un être humain était «un animal à deux jambes sans plumes, à larges ongles plats».

Il semble donc qu'une description essentiellement physique de l'être humain ne soit pas suffisante. Comment décririez-vous l'être humain?

**Annexe Q.2**

# Citations sur la dignité humaine

Laquelle de ces citations illustre le mieux votre conception de l'humain?

1. Il n'existe pas d'autre voie vers la solidarité humaine que la recherche et le respect de la dignité individuelle.

   Pierre Lecompte de Noüy

2. La dignité ne tient pas aux honneurs que l'on nous fait, mais à la conviction que nous les méritons.

   Aristote

3. La véritable dignité ne nous est pas donnée ou enlevée par des honneurs.

   Philip Massinger

4. Soyons nobles! Notre coeur et non l'opinion des autres sur nous forge notre véritable dignité.

   Johann C.F. Von Schiller

5. Je ne me soucie pas de ce que je suis pour les autres autant que ce que je peux de moi; je serais riche de moi-même et non en empruntant.

   Michel de Montaigne

6. Ce n'est pas ce qu'il possède, ni même ce qu'il fait qui démontre la valeur d'un homme, mais plutôt ce qu'il est.

   Henri-Frédéric Amiel

7. Je me demande: L'homme a-t-il tant d'importance pour que tu penses à lui?
   Un être humain mérite-t-il vraiment que tu t'occupes de lui? Or tu l'as fait presque l'égal des anges, tu le couronnes de gloire et d'honneur.

   Psaume 8: 5,6

# La vie comme valeur essentielle

Dieu créa les êtres humains à sa propre ressemblance; il les créa homme et femme. Puis il les bénit en leur disant: «Ayez des enfants, devenez nombreux, peuplez toute la terre et dominez-la; soyez les maîtres des poissons dans la mer, des oiseaux dans le ciel et de tous les animaux qui se meuvent sur la terre.» Et il ajouta: «Sur toute la surface de la terre je vous donne les plantes produisant des graines et les arbres qui portent des fruits avec pépins et noyaux. Leurs graines ou leurs fruits vous serviront de nourriture. De même je donne l'herbe verte comme nourriture à tous les animaux terrestres, à tous les oiseaux, à toutes les bêtes qui se meuvent au ras du sol, bref à tout ce qui vit». Et cela se réalisa. Dieu constata que tout ce qu'il avait fait était vraiment une très bonne chose. Le soir vint, puis le matin; ce fut la sixième journée.

(Genèse 1:27-31)

Tiré de: **La Bible en français courant**,
Société biblique canadienne, Montréal, 1983.
• Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique française.

Que trouves-tu de plus humain? Épargner la honte à quelqu'un.
Nietzsche

La justice c'est le respect de la dignité en quelque personne et dans quelque circonstance qu'elle se trouve compromise et à quelque risque que nous expose sa défense.
Proudhon

**Annexe Q.4**

# Le cri de mon peuple

Je m'appelle Albertus et j'ai dix-sept ans. Je viens de Namibie, un pays situé dans le sud-ouest de l'Afrique. Sa population est d'environ 1.5 million d'habitants.

Pendant des centaines d'années, toutes les tribus noires ont vécu en paix et en harmonie. Aujourd'hui, c'est la tristesse et la souffrance qui règnent. Notre pays est unilatéralement occupé par l'armée sud-africaine. Cette occupation a pour but de nous imposer l'apartheid.

Que veut dire apartheid? Cela veut dire que les Noirs qui constituent la majorité de la population doivent vivre séparés de la population blanche. Les Noirs n'ont aucun droit. Nous avons été confinés dans des régions restreintes. Les blancs se sont emparés des meilleurs terres et des ressources minières importantes de la Namibie. Si ça fonctionne de cette manière, ce n'est pas parce que nous sommes des criminels, mais à cause de la couleur de notre peau. Nous n'avons pas le droit de voter ou de choisir notre destinée.

Mon peuple ne peut tolérer ces conditions inhumaines de pauvreté, de discrimination et d'absence de droits. Nous élevons nos voix contre ces injustices et nous descendons dans les rues pour protester. Nous sommes persécutés et emprisonnés pour cela. Des hommes, des femmes et même des enfants sont tués chaque semaine. Si demain, j'avais à répéter ces mêmes mots dans ma propre ville, l'armée sud-africaine considérerait cela comme un crime. Je serais battu, jetté en prison ou même tué.

Je vous livre le cri de mon peuple.

Tiré de: **Fêtons! La déclaration universelle des droits de l'homme**, cahier de l'élève du secondaire, Fondation canadienne des droits humains, page 19.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la Fondation canadienne des droits humains.

# Un abri antinucléaire

Dix de vos amis se sont réunis chez vous, un soir, pour discuter. La station de la Protection civile diffuse un avertissement annonçant que dans peu de temps, la ville subira une attaque nucléaire. Vous devez chercher un abri contre les retombées radioactives où vous resterez pendant au moins un mois après le bombardement (à supposer, bien sûr, que vous soyez parmi les survivants). Votre abri antinucléaire ne peut loger que six personnes confortablement et contient des réserves de nourriture pour seulement six personnes pendant un mois. C'est à vous qu'il incombe de choisir les cinq personnes qui doivent partir et vous devez vous décider rapidement pour que les autres personnes puissent rejoindre un autre abri avant l'attaque (20 minutes).

Vous trouverez ci-dessous une brève description des dix personnes. Lisez-la attentivement tout en tenant compte de la situation.

1. **Marie**, professeure de psychologie, est un peu plus âgée que le reste du groupe. Déjà, il est évident que tous les membres du groupe la respectent et reconnaissent sa maîtrise de la situation et son aptitude à assumer la direction. Bien qu'elle soit plutôt froide et distante, elle a contribué à calmer le groupe et à régler un prise de bec entre Robert et Louise. Personne ne semble très proche d'elle, mais vous sentez bien qu'elle pourrait rendre de grands services comme organisatrice et pacificatrice.

2. **Louise** étudie l'économie domestique et se spécialise en nutrition et diététique. C'est une fille très attirante et jolie. Elle a commencé par évaluer le stock de nourriture. Vous vous rendez compte que ses études lui ont appris à rationner la nourriture afin d'éviter le gaspillage; de plus, c'est un cordon-bleu plein d'imagination et capable de combiner des menus intéressants même avec de la nourriture en conserve. Elle est efficace au point de devenir dominatrice et autoritaire.

3. **Huguette** est une fille brillante qui a reçu une bourse de l'université pour effectuer des recherches sur les radiations. Elle a toujours été dorlotée et la pensée d'avoir à porter les mêmes vêtements pendant un mois, de ne pas pouvoir se laver les cheveux ni prendre un bain et de vivre à l'étroit et sans confort lui fait horreur. Il faut tenir compte de ses connaissances scientifiques, sans oublier toutefois son caractère capricieux et son attitude négative.

4. **Lucille** est bachelière en littérature française, elle a beaucoup lu et elle écrit très bien. Au cours de la soirée, elle a déjà diverti le groupe en parlant d'un livre dont elle venait de terminer la lecture.

5. **Hélène** est l'épouse de Charles. Elle possède une personnalité généralement agréable. Cependant, elle semble la plus nerveuse et la plus contrariée du groupe. Son tempérament à fleur de peau est accentué par sa grossesse: en effet, elle doit donner naissance à un bébé.

6. **Charles** est étudiant en médecine. Il a déjà fait deux années d'études prémédicales et en est à sa deuxième année de médecine. Il a aussi travaillé dans une clinique pendant trois étés et a souvent observé son père qui est médecin. Vous savez qu'il serait d'un grand secours, mais bien sûr il refuse de rester si sa femme Hélène ne peut rester elle aussi.

7. **Jacques** est mécanicien, et son expérience pratique fait pencher la balance en sa faveur. Bien qu'il n'ait pas terminé ses études secondaires, il a acquis de l'expérience en matière de systèmes de filtration d'air et d'arrivée d'oxygène. Il est plutôt rondelet et Louise l'a déjà réprimandé pour avoir subtilisé une barre de chocolat dans la provision restreinte de nourriture. Il comprend les problèmes techniques, mais n'arrive pas à saisir la nécessité d'une discipline personnelle en ce qui concerne la provision d'eau et de nourriture.

8. **Paul** est un jeune pasteur très détendu. Son calme, son optimisme et sa foi sont une source d'inspiration pour le groupe. De façon intangible, sa présence est rassurante. Il a aidé à calmer la première crise de larmes d'Hélène. C'est alors qu'il a révélé avoir appris à rester calme par nécessité, parce qu'il souffre du diabète. Il aurait besoin d'un régime spécial et serait vite fatigué. La surexcitation le fait s'évanouir.

9. **Joseph** est un joueur de football noir, costaud et bien soigné, étoile de l'équipe de championnat de l'université. Tout le monde le respecte sur le campus. Joseph a été le seul à pouvoir soulever la lourde plaque de métal placée sur la porte de l'abri. Au moment où Charles a pris l'initiative de regarder la soupape du réservoir d'oxygène et de la régler, Jacques s'est élancé vers lui, l'a écarté du chemin et a replacé la soupape correctement. Une sérieuse volée de coups de poings aurait pu survenir si Joseph n'avait pas séparé les deux adversaires.

10. **Daniel** est du genre playboy. Ses histoires drôles, son entrain à organiser des séances de chant impromptu et à jouer de la guitare ont toujours aidé à remonter le moral des gens. Il a le sens de l'humour et s'accorde bien avec tout le monde... même trop bien... avec certaines filles. Il a déjà fortement ennuyé Louise par son empressement persistant. Les autres filles se rendent compte aussi de son penchant universel pour les femmes.

Avez-vous déjà choisi les cinq personnes que vous allez garder?
Vous devez tenir compte de quatre facteurs:

1. Considérez cette situation hypothétique comme réelle. Préoccupez-vous uniquement de choisir vos compagnons ou vos compagnes, et non pas de la logique ou de la probabilité de la situation.

2. Soyez totalement honnête avec vous-même. Vous devrez demeurer dans l'abri. Votre bien-être physique et mental et votre survie dépendront de vos compagnons -- de leurs aptitudes et de leurs personnalités.

3. Considérez comme exacts tous les renseignements sur les dix personnes; n'oubliez ni leurs bons ni leurs mauvais côtés. Vous ne devez rien supposer qui soit contraire à ce qu'on vous a dit à leur sujet.

4. Surtout, n'oubliez pas vos propres faiblesses et points forts en prenant votre décision. Souvenez-vous que vous êtes l'un des «six».

Avec ces paramètres bien présents à l'esprit, retournez consulter les notes décrivant les personnes. Après en avoir choisi cinq, écrivez les raisons motivant votre décision finale. Par la même occasion, indiquez pourquoi vous avez dû rejeter les autres.

Tiré de: **ISCF High School Manual for Students, Leaders and Sponsors** «Bomb Shelter». Inter-Varsity Christian Fellowship, Toronto, 1976, pages 273 à 275.

Reproduit avec l'aimable autorisation de l'Inter-Varsity Christian Fellowship.

Annexe Q.6

# Quelques chiffres éloquents

**SOMALIE**

---

**Taux d'application des droits de l'homme: médiocre**

**Forme de gouvernement: État à parti unique**

**Population: 4 637 000**
**Espérance de vie: 43**
**Mortalité infantile (avant un an, pour 1 000 naissances): 146**

**Revenu par habitant: 350 $US**

**Observations:** Les informations sur ce pays sont présentées sous forme de résumé en raison de leur caractère douteux et parce que les sources officielles ont omis de répondre aux questions.

---

**Résumé**

Toute l'autorité repose entre les mains du président Sidi Barre et de ses proches collaborateurs. En dépit des garanties constitutionnelles, presque tous les droits de l'homme sont soumis à des restrictions. La presse est entièrement contrôlée par le gouvernement et bien que la constitution prévoie la liberté d'expression et de réunion, elle ajoute que son exercice ne doit pas aller à l'encontre des «lois du pays, de la moralité et de l'ordre public».

Les syndicats font partie de l'appareil gouvernemental et les grèves sont interdites. La constitution stipule que la religion d'état est l'islam; musulmans et autres peuvent pratiquer leur religion dans la mesure où ils ne s'opposent pas aux autorités.

Toute participation aux affaires publiques est dirigée et contralisée sous les auspices du seul parti légal, le parti socialiste révolutionnaire somalien. La détention sans accusation ni procès, la dureté des conditions de vie dans les prisons et l'application de la peine de mort sont fréquentes, ainsi que, selon les rumeurs, la torture.

L'état d'urgence, déclaré en 1980, donne des pouvoirs supplémentaires au président et, un an plus tard, une amnistie a permis la libération de 5 000 prisonniers. En revanche, on rapporte des exécutions de fonctionnaires ayant détourné des biens publics et le fait que les prisonniers politiques ne pouvaient recevoir de visites de leurs familles.

La viabilité de ce pays appauvri repose sur une importante aide extérieure. La situation est encore aggravée par la guerre contre l'Éthiopie et l'arrivée d'un grand nombre de réfugiés.

## CANADA

**Taux d'application des droits de l'homme: 94 %**
**Population: 24 350 000**
**Espérance de vie: 74**
**Mortalité infantile (avant un an, pour 1000 naissances): 12**

**Forme de gouvernement: Fédéral, État parlementaire**
**Revenu par habitant: 11 500 $US**

**Observations: satisfaisant.**

| LIBERTÉ: DROITS - GARANTIES | | Commentaires |
|---|---|---|
| 1. De circuler dans le pays | OUI | |
| 2. De sortir du pays | OUI | |
| 3. Contre le retrait de nationalité | OUI | |
| 4. De chercher, de recevoir, de communiquer des informations et de propager des idées | OUI | |
| 5. Contre le servage, l'esclavage et le travail des enfants | OUI | |
| 6. D'opposition politique pacifique | OUI | |
| 7. De réunion pacifique et d'association | OUI | |
| 8. Égaux pour les femmes | OUI | La nouvelle Charte des droits renforce l'égalité. Violations mineures dans les salaires et les rentes |

| | | |
|---|---|---|
| 9. Contre l'embauche forcée et les permis de travail | OUI | |
| 11. De pratiquer toutes les religions | | |
| 12. Contre la pratique obligatoire d'une religion ou idéologie à l'école | OUI | |
| 13. Contre la censure politique de la presse | OUI | 117 quotidiens (1980) |
| 14. Contre la détention politique sans inculpation | OUI | |

Tiré de: **Guide mondial des droits de l'homme** de Charles Hamana, • éditions Buchet-Chastel, Paris, 1985.

Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Buchet-Chastel.

# Comment vous voyez-vous?

**Répondez aux déclarations suivantes par VRAI ou FAUX.**

1. D'habitude, je suis capable d'exprimer mes émotions. _____
2. Il m'est souvent difficile de maîtriser mes émotions. _____
3. J'ai plutôt tendance à faire face au conflit qu'à l'éviter. _____
4. Il m'arrive souvent de poser des actes alors que je ne devrais pas, seulement pour éviter de déplaire à quelqu'un. _____
5. J'ai l'impression d'établir une relation d'adulte avec mes parents. _____
6. Je n'aime pas qu'on me dise quoi faire. _____
7. Je me sens bien dans ma peau. _____
8. J'ai souvent besoin de faire mes preuves. _____
9. Je me sens à l'aise pour demander de l'aide quand j'en ai besoin. _____
10. En ce moment, je me sens stressé de toutes parts. _____
11. Mes amis sont très importants pour moi. _____
12. Je me fais des amis facilement. _____
13. Mes amis sont conscients des limites que je mets à leur démarche. _____
14. Je suis admis dans le groupe dans lequel j'aimerais être accepté. _____
15. Je sais exprimer mon affection de différentes façons aux gens que j'aime. _____
16. Je ne sais pas ce que le mot «amour»signifie. _____
17. Je ne m'attends pas à ce que tout le monde m'aime. _____
18. Je me sens entièrement dévalorisé quand certaines personnes ne m'aiment pas._____
19. J'apprécie mes heures de solitude. _____
20. Je me sens souvent seul. _____
21. J'ai la nette impression que je saurai trouver l'emploi ou la carrière qui me plaît. ____

**Annexe Q.7**

22. Je suis inquiet de savoir quel genre d'emploi j'aurai plus tard. _____

23. Il me semble que je pense à mes problèmes à mesure qu'ils se présentent. _____

24. J'ai beaucoup de difficulté à prendre des décisions. _____

# Devenir soi... comment?

Une interview de Françoise Dolto

Psychanalyste, docteur en médecine, Françoise Dolto s'est entretenue bien souvent avec des jeunes. Elle sait les difficultés qu'on peut rencontrer à 15 ou 17 ans pour trouver «sa nature», «développer son style», comme elle dit, malgré les modes et le poids du regard des autres. Elle nous parle ici de ces difficultés et de cet autre sujet-clé, intimement lié au premier: les relations garçons-filles.

**Jean, tennis, pull, que dites-vous de ce désir des jeunes de se ressembler?**

Ils veulent être semblables et ne pas se faire remarquer par l'habillement. Comme s'ils ne savaient pas comment mettre leur corps en valeur; comme s'ils n'avaient pas encore accepté que leur corps les exprime vraiment. Sous ce déguisement, ils sont en compétition avec tous. En fait, ils attendent d'être remarqués, élus pour leur propre personne et non pour la forme de leur corps ou leur vêtement. Tout va changer selon la façon dont les affinités se feront jour sous cet uniforme. Ils sentent qu'à ce moment-là, ils deviendront autres, mais ils ne savent pas ce que ça sera. En même temps, cet habillement un peu neutre est fait d'échanges; ils se prêtent pulls, pantalons, chipent les vêtements de leurs parents. Ils veulent être assimilés dans un groupe d'âge tout en recherchant leur personnalité. Et c'est cela l'important.

Les jeunes ont peur de l'originalité, peur de trouver leur style. Or, chaque être humain est profondément original: plus il est lui-même, plus il entrera en relation avec les autres, plus il trouvera ce qui va lui convenir.

**On leur dit: «Tu ressembles à ton père, à ta mère.» Est-ce important?**

Le corps est marqué par la génétique. On peut ressembler à son père ou à sa mère, ou à une personne de la lignée du père ou de la mère. L'existence de ce support génétique, avec lequel il faut compter, est généralement une révélation de la puberté: c'est le moment où, tout d'un coup, il y a éclosion du «style mâle ou femelle».

Beaucoup de jeunes se croient alors déterminés: «On dit de moi que je ressemble à telle ou telle personne; je ne voudrais pas avoir son caractère.» Or, ce n'est pas déterminant: ce n'est pas parce qu'on ressemble à quelqu'un qu'on doit avoir les mêmes déboires relationnels ou sexuels que lui. Chaque être humain reçoit de ses parents des potentialités, des qualités qu'il peut développer d'une façon originale. Le corps est un médiateur, ce n'est pas lui qui fait la personne.

Cependant, chacun doit retrouver son histoire, ses racines, ses ressemblances dans la lignée de son père ou de sa mère. Il est important de parler de soi avec ceux à qui l'on ressemble, car cela aide à devenir soi-même.

**Annexe Q.8**

**Les jeunes ont l'air très marqués par ce que les autres disent de leur corps...**

Pour eux, la puberté est une période d'insatisfaction. Ils se sentent gênés de leur corps et ils sont alors très impressionnés par le miroir que l'autre est pour eux. On voit souvent à l'âge de l'adolescence, chez certains jeunes, des anorexies, des états dépressifs ou fugueurs parce que les autres leur renvoient une image figée de leur corps, et ils en souffrent. «Ah, ce qu'elle a du sex-appeal, celle-là... ce garçon, ce qu'il est barjo...» Tel garçon, chez qui les autres voient des allures fines, se croit déterminé à devenir homosexuel. Chacun doit compter avec ce corps, c'est vrai... mais c'est surtout la façon dont on l'anime et l'exprime qui importe pour devenir soi.

**Devenir soi... Comment?**

D'abord en n'allant pas à côté de sa nature. Et ce n'est pas par la rivalité et la compétition qu'on y arrive.

On voit des filles retenues envier des filles extériorisées, sensuelles: elles vont jouer un rôle, s'éloigner de leur nature. Or, il y a des garçons à qui elles conviennent telles qu'elles sont. Et si elles s'«arlequinent» tout le temps, tel un caméléon, personne ne sait plus qui elles sont. Ce serait à leurs parents de leur dire:

> «Tu peux plaire telle que tu es, mais pas en jouant à être une autre. Fais confiance à ton corps, développe tes possibilités physiques et psychologiques. Ne cherche pas à suivre un prototype; développe ta sensibilité... Sois vivante.

La jalousie aussi est un sentiment destructeur dans l'acquisition et l'affinement de sa personnalité. Une fille qu'un garçon n'intéressait pas s'intéresse à lui, parce qu'une autre fille l'aime. Elle va alors rivaliser avec quelqu'un qu'elle ne pourra jamais être, au lieu de développer son style.

On aimerait dire aux jeunes: «Si un copain a trouvé un compagnon (une compagne) avant vous, ne l'enviez pas. Patience. L'important, c'est de continuer votre évolution, en respectant votre propre rythme de développement sexuel. Le moment venu, vous trouverez quelqu'un qui vous conviendra.» Aimer est un épanouissement de la personnalité et tout ce qui part vers la jalousie est une souffrance et une perte d'énergie.

**Et le désir qu'on a d'une fille ou d'un garçon, est-ce le signe qu'il vous convient?**

C'est très trompeur. Souvent, parce qu'une fille fait du plat à un garçon, il se croit bête s'il n'y répond pas. Et les filles, la même chose. Même s'ils n'ont pas envie. L'important c'est de savoir dire non... Et aussi bien dire non à un désir passager. Parce qu'il a une érection pour une fille, un garçon croit qu'elle lui plaît, mais elle ne plaît peut-être pas à sa nature profonde; elle plaît à son corps momentanément en état de faiblesse parce qu'il est excité.

Or, le sexe n'est pas que le corps; la personne sociale, ce n'est pas que le corps non plus. Savoir résister à une attraction physique, c'est ça devenir un être humain.

Avant de céder tout de suite au corps de l'autre parce qu'on est ému, il faut en parler avec l'autre. Se laisser conduire uniquement par les attractions du corps, c'est réduire les relations sexuelles à des ruts de mammifères!

On est parfois attiré physiquement par quelqu'un qui n'a pas du tout les mêmes affinités. Une fille sportive cède à un garçon casanier, littéraire, à lunettes... C'est la catastrophe!. Être complémentaire, ce n'est pas être le contraire.

**Souvent les jeunes parlent de leur expérience en limitant à priori leur durée. Ne serait-ils plus romantiques?**

Ils règlent d'avance la durée pour se sécuriser, pour faire comme tout le monde: «C'est de l'hygiène, de la rigolade.» Mais souvent ils font semblant. Et si par bonheur ils trouvent autre choses, une affinité... ils n'en parlent pas. Pourtant c'est important de se le dire.

Le romantisme, c'est des échanges de sentiments et pas seulement de corps. Les jeunes en réalité sont accrochés par les sentiments, mais ils ne le montrent pas pour être à la mode.

Inversement, il arrive que les jeunes cherchent à forcer la durée. C'est ce qui fait tout leur malheur quand ils aiment. Ils sont amoureux, ils courent après quelqu'un, la fille ou le garçon ne veut pas. Ils n'en parlent pas. Ils attendent et ils souffrent. Or, il est important de savoir si on plaît ou non, sans perdre son énergie à attendre.

Ou bien encore, ils ont cru à une affinité durable, qu'elle ait été consommée ou non sexuellement. Et ils ne veulent pas reconnaître qu'ils se sont trompés, renoncer à leurs illusions et le dire clairement à l'autre. Ils continuent à tricher, pour ne pas avoir l'air d'être lâchés. Et cette persévérance, dans une relation qui ne rend pas joyeux, a quelque chose de faux.

**Et que dire de ceux qui papillonnent, passent de l'une à l'autre?**

Ils ne cherchent pas une relation avec l'autre, mais à affirmer narcissiquement qu'ils ont plu. Et dans cette course de conquêtes, ils n'approfondissent pas l'inconnu qu'il y a dans un autre. Ils n'aiment pas.

**Les jeunes semblent percevoir des relations sexuelles comme un jeu...**

C'est un jeu puisqu'elles donnent du plaisir, mais c'est un jeu où l'on doit jouer vraiment ses atouts. Les relations sexuelles permettent une connaissance plus approfondie de l'autre, et le développement de la contraception les rend possibles sans risque d'en faire un enfant. Mais actuellement, à cause de la publicité faite aux mesures anticonceptionnelles, quelque chose a l'air de les pousser: «J'y vais», disent certains, plus sous l'effet de la pression sociale que de leur propre désir, au moins pour la première fois. Aujourd'hui, on se croit bêtes, si on «ne s'y lance pas». Tout se passe comme si les corps devaient s'unir parce qu'il faut bien faire cette expérience. Or, c'est un échec de répondre à un désir du corps, si cela n'a pas de sens profond, affectif.

**Annexe Q.8**

**Vous dites souvent: «Il faut en parler». À qui? Aux parents?**

Oui, car c'est la parole qui humanise, qui fait se comprendre entre eux les garçons et les filles. En parler aux amis du même sexe, aux partenaires désirés ou choisis, à des adultes, à des grand-mères réelles ou de coeur qui puissent écouter sans inféoder le jeune à ce qu'ils pensent... Mais il faut en parler le moins possible à ses parents.

Si un jeune parle de ses histoires amoureuses et sexuelles à ses parents, c'est qu'il cherche encore leur acquiescement et ne s'assume pas totalement. Il n'est pas bon qu'un garçon parle à sa mère, ni une fille à son père...

**Mais alors il n'y a plus de dialogue avec les parents?**

On peut parler d'un tas d'autres choses avec ses parents... Je crois vraiment que les parents ne sont pas les mieux placés pour parler de cela... Mais une fille peut en parler à sa mère si celle-ci n'est pas trop angoissée et un garçon à son père... Les jeunes, généralement, disent: «J'en parlerai avec mes parents quand j'aurai des projets avec une fille ou un garçon. Avant ce n'est pas la peine», et ils ont parfaitement raison. À cet âge, les jeunes doivent se préparer à quitter leurs parents pour aller dans leur propre direction, tout en gardant leur enracinement dans la lignée de leur père et de leur mère.

**En conclusion?**

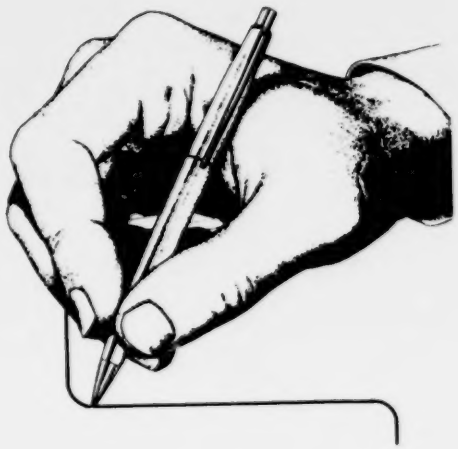
L'adolescence est une période dynamique. Il ne faut pas que les jeunes se laissent frapper par un échec amoureux. Être adulte, c'est avoir des moments de repli, de solitude. On peut s'intéresser aux choses et à la vie sans être toujours obligé d'être avec quelqu'un. Il faut pouvoir être seul et avec les autres pour se trouver et trouver sa relation à autrui.

Il faudrait que les lecteurs de **Phosphore** écrivent, parlent de leurs moments d'échec, disent comment ils s'en sont sortis. Cela peut aider les autres.

Interview réalisée par Marcelle Boudon
tiré de la revue Phosphore, août 1982,
Bayard-Prene-Phospore, n° 19, pages 38 à 40.
Reproduit avec l'aimable autorisation
des éditions Bayard Presse.

# Lettre d'un père à son fils

Premièrement, je veux que tu saches que je t'aime beaucoup. Un des plus grands privilèges de ma vie a été d'avoir eu l'occasion de t'élever... d'être ton père et de te voir grandir. Toutefois, tu commences maintenant une nouvelle étape de la vie, connue sous le nom d'adolescence, qui parfois rend stressante une bonne relation comme la nôtre. Au cours des quelques prochaines années, il y aura des moments où tu voudras que je te donne plus de liberté, que je crois que tu dois avoir. Il se peut que tu veuilles être ton propre chef et prendre toutes tes décisions avant que, selon moi, tu ne sois prêt pour cette indépendance. Cette situation créera peut-être une certaine friction entre nous, bien que je ne croie pas que le conflit soit majeur.



Si cela arrive, toutefois, je veux que tu saches que je vais faire autant de compromis que possible. Je vais écouter ton point de vue, et ensuite j'essayerai de comprendre tes sentiments et tes attitudes. Je ne serai pas un «dictateur» qui ne se soucie pas de tes besoins ou de tes désirs. Autrement dit, mon amour pour toi va me pousser à chercher à te rendre heureux, si possible.

Par contre, tu peux t'attendre à ce que je dise «non» quand je jugerai que c'est la meilleure chose à faire. La chose la plus facile au monde serait de dire: «Vas-y, fais ce que tu veux. Tes notes à l'école et ton choix d'amis m'importent peu. Je vais te laisser en paix et tu peux faire ce que bon te semble.» Ce serait une façon simple d'éviter tout conflit et tout mauvais sentiment entre nous.

Mais l'amour exige que je fasse ce qui est bien, même si c'est désagréable. Tu vas vite découvrir que j'ai le courage de prendre ces décisions lorsqu'il sera nécessaire de le faire. Nous pourrons donc peut-être connaître certaines tensions dans les années à venir. Mais lorsque cela arrivera, je veux que tu te rappelles que je t'aime et que tu m'aimes et que nous continuerons à être amis durant ces moments difficiles. Le monde peut être un lieu froid et solitaire sans le soutien des membres de ta famille qui t'aiment; c'est pourquoi nous allons continuer à nous aimer dans ce foyer. Et lorsque tu auras vingt ans et que tu repenseras à ces petits conflits, tu apprécieras le fait que je t'ai assez aimé pour te donner graduellement ta liberté au moment où tu étais prêt à assumer d'autres responsabilités.

Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence**, de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, pages 133 et 134.

**Annexe Q.10**

# Vos petites bêtes noires

Quand quelqu'un vous dérange, c'est souvent dans des situations où il y a entrave à la dignité humaine. Essayez d'identifier vos «petites bêtes noires» dans chacune des situations énumérées ci-dessous, expliquez en quoi il y a accroc aux droits humains et proposez un comportement adéquat.

| Exemple: | Dans quelle mesure il y a atteinte à la dignité humaine? | Quel comportement serait souhaitable? |
|---|---|---|
| **À l'école:** | | |
| Quelqu'un voit un de ses amis attendre en ligne et passe devant vous pour lui parler. | Aucun respect pour les gens: aucun égard pour l'égalité. | Cette personne doit prendre sa place à la fin de la file d'attente. |
| **À la maison:** | | |
| **Au magasin:** | | |

Au repas:

Dans les relations
interpersonnelles:

Dans une soirée:

**Annexe Q.11**

# Citoyen numéro huit mille quatre cent quatre-vingt-huit

Un honnête homme, il était
Du moins, c'est ce que les rapports disaient.
Au même bureau
Depuis toujours, il travaillait.
Par la même porte
Au petit matin il entrait.
Sa boîte à lunch, sous son bras
il portait.
Au poste de contrôle,
le robot Métivier, il saluait.
Sur le grand tableau
sa carte apparaissait
sur laquelle était inscrit son numéro.
Sa vie privée, qui s'en souciait?
La seule chose qu'on connaissait
c'était son numéro.
À l'hôpital il se présentait,
un numéro on exigeait.
D'argent il manquait
Un autre numéro il composait
Était-il heureux ou malheureux?
Personne ne le savait!

# Déclaration des droits de l'enfant

L'Assemblée générale

Considérant que la Déclaration des droits de l'enfant invite les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, ainsi que les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux à reconnaître les droits qu'elle énonce et à s'efforcer d'en assurer le respect.

1. Recommande aux gouvernements des États membres, aux institutions spécialisées intéressées et aux organisations non gouvernementales appropriées de donner la plus large publicité possible au texte de la Déclaration des droits de l'enfant.

2. Prie le Secrétaire général de donner à la Déclaration une très large diffusion et, à cette fin, d'utiliser tous les moyens dont il dispose pour en publier et en faire distribuer le texte dans toutes les langues possibles.

**LES DROITS DES ENFANTS**

Le droit à l'amour,
compréhension et protection.
Le droit à une alimentation saine,
à un logement et à des soins médicaux.
Le droit à la protection contre toute forme de négligence,
cruauté et exploitation.
Le droit à une éducation gratuite,
aux activités récréatives et aux loisirs.
Le droit à un nom et à une nationalité.
Le droit au secours immédiat en cas de catastrophes.
Le droit aux moyens permettant de se développer
d'une façon saine et normale sur les plans physique,
intellectuel, moral, spirituel et social.
Le droit à la protection contre toute discrimination
et le droit à une éducation dans un esprit d'amitié
entre les peuples, de paix et de fraternité.
Le droit à l'égalité sans distinction ou discrimination
fondées sur la race, la religion, l'origine ou le sexe.

**Déclaration des Nations unies**

**Annexe Q.13**

# Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)*

Préambule

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.

Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme.

Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression.

Considérant qu'il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre nations.

Considérant que dans la Charte, les peuples des Nations unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes, et qu'ils se sont déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande.

Considérant que les États membres se sont engagés à assurer, en coopération avec l'Organisation des Nations unies, le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Considérant qu'une conception commune de ces droits et libertés est de la plus haute importance pour remplir pleinement cet engagement.

L'Assemblée générale

Proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des États membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

---

* Adoptée et proclamée par l'Assemblée générale de l'ONU dans la résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948.

Article premier

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont la personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, ou autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3

Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4

Nul ne sera tenu esclave ni en servitude; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Article 5

Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Article 6

Chacun a droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.

Article 7

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

**Annexe Q.13**

Article 8

Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.

Article 9

Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ni exilé.

Article 10

Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.

Article 11

1. Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.

2. Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.

Article 12

Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

Article 13

1. Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.

2. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

Article 14

1. Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays.

2. Ce droit ne peut être invoqué dans le cas de poursuites réellement fondées sur un crime de droit commun ou sur des agissements contraires aux buts et aux principes des Nations unies.

Article 15

1. Tout individu a droit à une nationalité.
2. Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité, ni du droit de changer de nationalité.

Article 16

1. À partir de l'âge nubile, l'homme et la femme, sans aucune restriction quant à la race, la nationalité ou la religion, ont le droit de se marier et de fonder une famille. Ils ont des droits égaux au regard du mariage, durant le mariage et lors de sa dissolution.
2. Le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre et plein consentement des futurs époux.
3. La famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État.

Article 17

1. Toute personne, aussi bien seule qu'en collectivité, a droit à la propriété.
2. Nul ne peut être arbitrairement privé de sa propriété.

Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 19

Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

Article 20

1. Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques.
2. Nul ne peut être obligé de faire partie d'une association.

Article 21

1. Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.
2. Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions de son pays.

3. La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote.

Article 22

Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

Article 23

1. Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.
2. Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal.
3. Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tout autre moyen de protection sociale.

Article 24

Toute personne a droit au repos et aux loisirs et notamment à une limitation raisonnable de la durée du travail et à des congés payés périodiques.

Article 25

1. Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires; elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.
2. La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciales. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale.

Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement primaire et fondamental. L'enseignement est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Article 27

1. Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.
2. Chacun a droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur.

Article 28

Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet.

**Annexe Q.13**

Article 29

1. L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible.
2. Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui et afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique.
3. Ces droits et libertés ne pourront, en aucun cas, s'exercer contrairement aux buts et aux principes des Nations unies.

Article 30

Aucune disposition de la présente Déclaration ne peut être interprétée comme impliquant pour un État, un groupement ou un individu un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte visant à la destruction des droits et libertés qui y sont énoncés.

# À l'aube des années 90... qu'en est-il des droits de la personne?

*Il est terrible*
*le petit bruit de l'oeuf dur*
*cassé sur un comptoir d'étain*
*il est terrible ce bruit*
*Quand il remue dans la mémoire*
*de l'homme qui a faim.*

Jacques Prévert, **La Grasse Matinée**

La barbarie n'est, hélas, pas morte avec Hitler. Comme nous l'apprend Amnesty International dans son rapport de février 1984, Paraguay: en état de siège depuis trente ans: Au Paraguay, toute une série de violations de droits de l'homme sont commises. Victimes: dirigeants et militants politiques, avocats, médecins, mères de famille, employés, ouvriers, étudiants... Arrestations arbitraires, torture, «disparitions»...

Beaucoup de ces violations sont le résultat de l'application des pouvoirs prévus au titre de l'état de siège, qui, depuis près de trente ans, est systématiquement renouvelé par décret tous les 90 jours par le gouvernement du président Stroessner (dictateur au pouvoir depuis 1954).

Yossif Begun, mathématicien, U.R.S.S., a fait en 1971 une demande d'émigration pour Israël. Visa refusé. Empêché de poursuivre ses activités professionnelles, il est condamné à la relégation en Sibérie pour parasitisme (2 ans) puis pour violation de la réglementation des passeports (3 ans). En 1984, il est condamné pour «agitation et propagande antisoviétique» à 7 ans de camp à régime sévère et à 5 ans de relégation.

Ligue contre le racisme et l'antisémitisme.

**Algérie, 8 mai 1945:** Une foule se rassemble à Sétif. Le pays est sous-alimenté. Les tirailleurs algériens ont eu le droit de se battre au côté des Français, mais les musulmans n'ont pas l'égalité des droits. L'émeute se déclenche: 109 Européens sont tués. Approuvée par le gouvernement français, la répression est terrible. Des milliers de morts (entre 6 000 et 15 000). Le 26 mai, le «calme» revient. La guerre d'Algérie commence avec l'insurrection du 1er novembre 1954. Elle se terminera en 1962. Le 1er juillet, l'Algérie est indépendante.

Près de 5 millions de personnes sont actuellement menacées par la famine au Soudan, a annoncé, jeudi 13 mars à Khartoum, un porte-parole de l'O.N.U. pour les secours d'urgence à ce pays.

(A.F.P., Le Monde, 15 mars 1986. Extraits)

(...) Sur un milliard d'enfants, le quart est mal nourri (...) Le nombre des affamés augmente (...) Certains experts prévoient qu'en 1985, le nombre des sous-alimentés sera de 800 millions.

(Les Cahiers français, n° 213, oct.-déc. 1983)

• (...) en Éthiopie, 6 millions sur les 33,8 millions d'habitants sont victimes de la famine, et près de 900 000 personnes sont menacées de mort à brève échéance (...). (Rome, Déclaration du directeur général de l'O.N.U. pour l'alimentation et l'agriculture. 20 novembre 1983.)

• Cinquante pour cent de la population mexicaine souffre de malnutrition, soit 37,5 millions d'habitants, dont 19 millions gravement.

(La Terre est à nous, C.C.F.D., Opération arc-en-ciel, 1986)

Pour les pays au climat tempéré, I litre d'eau par jour et par personne suffit. Pour l'habitant d'une région chaude, 4 à 5 litres d'eau sont nécessaires. 600 millions de personnes sont privées d'accès à l'eau potable.

(C.C.F.D., dossier octobre 1985.)

(...) 64% des ventes d'armes dans le monde se font en direction des pays en voie de développement. «Des pays déjà misérables, constate (...) l'ambassadeur Paul-Marc Henry, s'enfoncent dans des guerres de cent ans, comme l'Éthiopie qui n'a pratiquement pas un seul tracteur, mais dispose de plusieurs divisions blindées et d'une aviation sophistiquées.

(Actuel Développement, mai-juin 1984
Le Monde, 14 nov. 1984.)

«La vaccination permettrait d'éviter la mort de 3,5 millions d'enfants chaque année (...) le chiffre total de victimes a cependant baissé par rapport aux 5 millions d'il y a quelques années. Soixante pour cent des enfants dans le monde ont maintenant accès à la vaccination.»

(Dr William Foege, «Groupe de lutte pour la survie des enfants» Washington, 31 mars 1986.)

«**L'organisation mondiale de la santé** s'est fixé comme but de parvenir à vacciner la totalité des enfants dans le monde d'ici à 1990 en luttant principalement contre six maladies: rougeole, tétanos, poliomyélite, diphtérie, tuberculose, coqueluche.»

(Le Monde, 2 avril 1986)

«Ces longs jours de travail imposés sans interruption à ces pauvres chétives créatures les épuisent, les étiolent, font avorter leurs forces, altèrent leur constitution, et amènent une mort prématurée. Qu'importe! Les industriels ont reconnu que les enfants sont plus souples, ne raisonnent point, et qu'on peut les maltraiter sans nulle crainte.»

(Flora Tristan, Promenades dans Londres, 1826.)

(...) L'esclavage subsiste dans le monde à une échelle inquiétante. Le groupe de travail de l'O.N.U. sur l'esclavage se réunit du 30 juillet au 30 août pour étudier (...) les faits nouveaux «relevant des pratiques esclavagistes» telles que le travail des enfants, la traite des personnes, le servage, le proxénétisme, les ventes de femmes et d'enfants...

(Le Monde, 1er août 1984.)

**La Loi 2 de 1977** prévoit des peines allant jusqu'à l'emprisonnement à vie avec travaux forcés dans les cas suivants:

- participation à une grève susceptible de porter préjudice à l'économie nationale (article sept);

- organisation d'une manifestation ou participation à une manifestation susceptible de troubler l'ordre public (article huit).

(Amnesty International. Égypte:
la loi viole les droits, février 1983)

**Madagascar-Matin** faisait état, à la fin de l'année dernière, de l'apparition de groupes d'enfants misérables, âgés de un à dix ans, dont l'occupation principale est la mendicité. Ces enfants sont parfois porteurs d'un «certificat officiel» indiquant qu'«ils sont autorisés à mendier. Les bienfaiteurs ou les personnes qui voudraient les héberger ou les adopter sont priés de se présenter, accompagnés de témoins, au bureau de fokontany (mairie) du président signataire du certificat». Derrière ces propositions d'adoption se cache souvent un véritable trafic. Le quotidien malgache rapporte que le prix d'un enfant atteint 5 000 francs malgaches, la transaction entre le vendeur et l'acheteur s'effectuant parfois sur la base d'une convention dûment signée entre les deux parties, voire en présence de responsables du Fokontany.

Cette situation est directement liée à la recrudescence de la pauvreté et aux pénuries, souvent artificielles, de riz. Certains gros commerçants ou importateurs, souvent proches du pouvoir, se livrent à des trafics lucratifs consistant à détourner la production nationale et les denrées importées qui sont revendues au marché noir (...).

(Le Monde, 9 janvier 1986)
Tiré de: **Les droits de l'homme**
de José Féron - Hachette - Paris 1985.
D.D.A.

**Annexe Q.15**

# Comment cela se passe-t-il dans votre école?

La liste d'énoncés qui suit vous permettra de faire une évaluation rapide de ce qui a cours dans votre école, en tenant compte de l'esprit de la Charte des droits et libertés de la personne tel que nous avons tenté de le traduire dans le présent guide.

Une réponse négative à l'une ou l'autre des questions n'implique pas nécessairement une violation de droits et libertés de la personne.

À noter:

Ce questionnaire n'a aucune prétention scientifique. Les résultats que vous obtiendrez ne peuvent constituer qu'une indication générale du climat de votre école, à la lumière de l'esprit de la Charte des droits et libertés de la personne.

Pour remplir le questionnaire, il vous suffira, pour chaque énoncé, d'inscrire le chiffre correspondant à la fréquence qui vous paraît le mieux refléter la situation.

---

1 jamais (non) 2 parfois 3 souvent 4 toujours (oui)

---

1. Dans mon école, lorsque j'exprime mes besoins ou mes difficultés, les adultes me prennent au sérieux et cherchent à comprendre et à m'apporter de l'aide. (Article 39, p. 53, article 40, p. 55) 4 3 2 1

2. Les jeunes ont leur mot à dire sur l'organisation de l'école, et ils y participent activement. (Article 3, p. 39, et chap. 2, section 2, p. 50) 4 3 2 1

3. Les élèves peuvent prendre des initiatives sans sentir les adultes constamment inquiets et sur leurs talons. (Articles 1 et 3, p. 35 et 42) 4 3 2 1

4. L'ensemble du personnel attache autant d'importance à l'épanouissement et au développement des talents de chaque élève qu'à ses apprentissages scolaires. (Article 40, p. 55) 4 3 2 1

5. On se renseigne sur ce qui se passe à l'extérieur de l'école, on en discute et on s'encourage à prendre position et à engager des actions contre les problèmes qui touchent, par exemple, à la justice, à l'écologie, à la pauvreté, à la paix. (Article 40, p. 55 et chap. 2, section 2, p. 49) 4 3 2 1

6. Lorsqu'un jeune porte atteinte aux droits d'un adulte ou d'un autre jeune, on exige de sa part une réparation. (Article 49, p. 65) 4 3 2 1

7. Lorsqu'un adulte porte atteinte aux droits d'un ou de plusieurs jeunes, on exige de sa part une réparation. (Article 49, p. 65) 4 3 2 1

8. On cherche à régler les problèmes par la négociation plutôt que par la force et l'autorité. (Chap. 5, p. 113 et s.) 4 3 2 1

9. On veille au respect de l'intégrité physique. Les adultes interviennent lorsqu'un jeune frappe un autre jeune. (Article 1, p. 37) 4 3 2 1

10. Dans les travaux, les jeunes ont la liberté d'exprimer leurs opinions (politiques, religieuses ou autres) si le contexte s'y prête et ils voient ces opinions respectées, quelles que soient celles des enseignants. (Article 3, p. 39) 4 3 2 1

11. Le journal de l'école ou toute publication produite par les élèves est soumis aux mêmes règles que tout autre journal et ne subit aucune autre censure ou interdiction. (Article 3, p. 39) 4 3 2 1

12. Les jeunes forment une association d'élèves autonome, reconnue dans les faits par l'administration comme porte-parole de tous les jeunes de l'école. (Article 3, p.39) 4 3 2 1

13. Les casiers mis à la disposition des jeunes sont considérés comme leur domaine privé. (Articles 6, 7 et 8, p. 45) 4 3 2 1

14. Toute personne à qui est communiqué le contenu du dossier personnel ou professionnel d'un jeune exerce de la discrétion et respecte le caractère confidentiel de cette information. (Articles 4,5 et 9, p. 45, 47) 4 3 2 1

15. Les élèves de première et de deuxième année du secondaire ou les plus jeunes dans l'école peuvent participer aux activités scolaires aussi activement que les plus vieux. (Article 10, p. 8) 4 3 2 1

16. Dans les cours, on cherche à accorder une juste part à la contribution que les femmes, les autochtones et les divers groupes ethniques et culturels ont apportée à l'histoire et à connaître leur version de celle-ci. (Article 10, p. 84 à 93) 4 3 2 1

17. On offre aux filles l'éventail d'options et d'orientations le plus large possible et on leur fournit de l'information et de l'encouragement même pour des choix traditionnellement masculins. (Article 10, p. 91) 4 3 2 1

18. Les ressources sportives (équipement, activités, horaires, etc.) sont également accessibles aux filles et aux garçons. (Article 10, p. 91) 4 3 2 1

19. L'école apporte une aide particulière aux jeunes de condition sociale moins favorisée, afin de leur offrir les mêmes chances qu'aux autres de réussir. (Article 10, p. 98) 4 3 2 1

20. L'école présente aux élèves handicapés les conditions d'enseignement et de participation à la vie scolaire les plus normales possible. (Article 10, p. 93) 4 3 2 1

21. Les affiches, les images, les dessins, les textes racistes, sexistes ou autrement discriminatoires sont interdits à l'école. (Article 10, p. 84 à 93) 4 3 2 1

22. Les personnes qui font des blagues racistes se font interpeller et doivent corriger leur comportement. (Article 10, p. 84 à 93) 4 3 2 1

23. On intervient lorsque des filles se plaignent d'être soumises, contre leur gré, à des gestes ou à des paroles à caractère sexuel de la part d'enseignants ou de garçons. (Article 10.1, p. 101) 4 3 2 1

24. En cas de conflit pouvant entraîner la suspension ou l'expulsion d'un élève ou une mesure disciplinaire, un mécanisme d'audition impartiale est prévu, et toutes les personnes touchées ont la chance de faire valoir leur point de vue. (Article 23, p.67) 4 3 2 1

25. Un jeune accusé d'un délit est présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité soit établie et il poursuit ses activités scolaires. (Articles 33 et 40, p. 67, 55) 4 3 2 1

Une fois que vous avez attribué une cote à chacun des énoncés, vous n'avez qu'à faire le total des points.

Voyons maintenant comment on peut interpréter vos résultats.

## INTERPRÉTATION DE VOS RÉSULTATS

Il y plusieurs façons d'interpréter vos résultats.

A. D'une manière globale

Faites le total des points, ce qui vous donnera un résultat sur 100. Cependant, soyez prudents: un total élevé peut cacher une série de problèmes qui ne sont pas couverts par ce questionnaire ou qui le sont incomplètement. De même, un total faible peut cacher le fait qu'on a peut-être entrepris des actions intéressantes et novatrices sur un ensemble de questions, mais que ces actions n'ont pas encore porté fruit. C'est pourquoi vous auriez intérêt à ne pas vous fier seulement à l'évaluation globale; prenez aussi le temps de faire un examen plus détaillé.

B. D'une manière plus détaillée

a) Regroupez les questions qui sont de même nature, par exemple: celles qui touchent la relation adultes-jeunes (questions 1 à 8);
celles qui portent directement sur les droits et libertés «fondamentaux» (questions 9 à 14).

b) Analysez les questions une à une. Cette façon de faire permet d'examiner plus attentivement chacun des sujets et d'orienter plus précisément les actions que l'on voudrait entreprendre.

Rappel

Ce questionnaire n'est pas un outil scientifique. C'est un court test pour vous aider à guider votre réflexion à partir de situations concrètes. Il ne couvre pas tous les sujets abordés par la Charte des droits et libertés de la personne. Tout n'est donc pas mentionné. Nous vous recommandons d'être attentifs aux détails. Si un énoncé obtient une faible note, allez voir l'article de la Charte.

Si vous désirez agir, consultez le livre: **Pour mieux vivre ensemble**, Modulo, 1988.

Tiré de: **Pour mieux vivre ensemble** de Constance Leduc et Philippe Robert de Massey, éditions Modulo, Québec, 1988.
Reproduit avec l'aimable autorisation de Modulo Éditeur.

**Annexe Q.16**

# Tableau peu encourageant pour les droits de l'homme dans le monde

Quarante ans après la Déclaration universelle des droits de l'homme, les travaux en cours de la Commission des droits de l'homme, à Genève, donnent un tableau bien peu encourageant de la situation mondiale. Sous toutes les latitudes et sous tous les régimes, les violations les plus flagrantes se perpétuent.

À la une: les territoires occupés par Israël, le sujet le plus longtemps débattu par cette commission, avec l'Afrique australe et qui, contrairement à une habitude bien ancrée, ne vient pas cette année après l'Afrique du sud. Actualité oblige.

La situation en Afghanistan attirera d'autant plus l'attention que se déroule au même moment, à Genève, ce qui devrait être la dernière session de négociations sur le retrait des troupes soviétiques d'Afghanistan.

De son côté, le rapporteur spécial de la commission, M. Félix Ermacora, donnera des nouvelles fraîches de sa visite, le 14 février, à Islamabad, auprès de la résistance. Le climat se détend pour la première fois, M. Ermacora a pu se rendre à Kaboul. Son rapport est donc attendu avec impatience.

Également au banc des accusés de la commission: l'Iran. Le rapport accablant du juriste salvadorien, Raynaldo Galingo Pohl, estime que 14 000 personnes ont été tuées au cours des six dernières années. Là-dessus, 2 000 noms de cette liste fournie par l'organisation des moujjahedines du peuple sont rendus publics pour la première fois. Trente-six prisonniers, dont 26 à la prison Evin, à Téhéran, auraient été exécutés dans le plus grand secret. On est également sans nouvelle de certains détenus, membres de famille de prisonniers, arrêtés au cours d'une manifestation la veille de la visite à Téhéran du secrétaire-général des Nations unies, Perez de Cuellar, en octobre dernier.

À l'ordre du jour aussi: le Chili. Le rapporteur costaricien, Fernando Voliojimenez, a suscité un certain émoi en donnant une conférence de presse au Chili sur l'état de la justice dans ce pays après un accrochage avec le ministre chilien de la Justice. Trop de cas, estime-t-il, qui devraient être traités par la justice civile sont soumis à la justice militaire qui travaille à huis clos. Il suffit qu'un accusé ait eu un lien quelconque de près ou de loin avec l'armée pour que son cas soit transféré de la justice civile à la justice militaire.

Quant au rapport sur la torture, il met 10 pays sur la liste noire: le Paraguay, le Salvador, la Turquie, le Zimbabwe, l'Afrique du Sud, le Pérou, le Guatemala, le Surinam, la Syrie et le Liban. Ces quatre derniers pays sont des nouveaux venus sur la liste de l'enquêteur, le juriste hollandais Peter Kooijmans, qui estime que «le phénomène de la torture reste largement répandu» avec de nouvelles techniques qui font leur apparition. Celles-ci visent à ne laisser aucune trace repérable sur la victime.

L'enquête sur les exécutions sommaires dans le monde fait apparaître que 27 pays y ont recours. Le rapporteur keynian, Amos Wako, s'est rendu notamment au Surinam, ancienne colonie néerlandaise où il estime à près de 200 le nombre de civils tués depuis juin 1986. Le Dr Wako demande que des mesures soient prises pour le rapatriement des 15 000 réfugiés qui se trouvent actuellement en Guyane française.

Née dans le climat d'idéalisme de l'après-guerre, grâce aux pionniers Eleanor Roosevelt, René Cassin et Charles Malik, la tâche confiée à la commission en 1946 se résumait à la rédaction de la déclaration universelle des droits de l'homme qui naquit deux ans plus tard. La commission mit ensuite 16 ans à rédiger la charte, se heurtant à de nombreux obstacles en devant tenir compte de l'exigence des pays en voie de développement d'inscrire à côté du respect des droits civils et politiques celui des droits économiques et socioculturels. Il fallut par la suite attendre 10 ans pour recueillir le nombre de signataires nécessaires pour la mettre en oeuvre. C'est donc en 1976 que commença le véritable travail d'application.

La philosophie de la commission a évolué pendant toutes ces années et continue de le faire «Nous réalisons de plus, explique encore John Pace, que les problèmes ne sont pas fondamentalement liés aux gouvernements politiques. L'histoire nous a démontré que les droits de l'homme sont autant bafoués sous des régimes de droite que de gauche. Les problèmes d'infrastructure tels une mauvaise police ou le manque de conscience du respect de l'autre sont à l'origine de ces maux.

«De commission de rédaction, la commission des droits de l'homme est passée à l'application et se dirige de plus en plus vers l'enquête.

Article de Christiane Berthiaume, tiré du journal **La Presse**, édition du 13 février 1988.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

**Annexe Q.17**

# Quelques histoires de cas

Tom est contremaître de poste d'une chaîne de production dans une fabrique de vêtements. Douze femmes travaillent pour lui à emballer des jeans dans des boîtes. Tom a toujours fait des plaisanteries au sujet de chacune de «ses filles» et il ne se gêne pas pour les serrer dans ses bras ou les flatter quand il passe près d'elles. Il leur raconte parfois des plaisanteries qui mettent les plus jeunes mal à l'aise. Aucune femme ne s'est jamais plainte du comportement de Tom et celui-ci tient pour acquis qu'elles aiment bien ça. En fait, son comportement choque certaines d'entre elles, même si la plupart essaient de ne pas en tenir compte. Toutefois, l'une des jeunes, Donna, est vraiment fâchée de voir comment Tom a l'air de croire qu'il a le droit de toucher son corps simplement parce qu'il est son patron. Elle a dit un jour à Tom d'enlever ses mains de sur elle. Maintenant, Tom le fait exprès pour la taquiner en la touchant le plus souvent possible.

QUE CROYEZ-VOUS QUE DONNA DEVRAIT FAIRE?

1. Considérer le comportement de Tom comme une plaisanterie et ne pas en tenir compte?
2. Essayer de mettre Tom mal à l'aise en le taquinant à son tour?
3. Parler calmement à Tom et lui dire à quel point il l'irrite?
4. Parler au représentant syndical et déposer un grief?
5. Téléphoner à la femme de Tom et lui demander de parler à son mari?
6. Écrire une lettre au directeur du personnel pour demander que Tom soit congédié?
7. Réunir d'autres femmes pour voir ce qu'elles en pensent?

TRAVAILLEZ EN GROUPE DE DEUX OU PLUS

Décidez quelle est la MEILLEURE chose que Donna puisse faire.

Décidez quelle est la PIRE chose que Donna puisse faire.

Écrivez pourquoi vous pensez que l'une des idées est bonne et l'autre, mauvaise.

_____

_____

_____

_____

_____

Imaginez un instant que vous êtes propriétaire de logements. Composez deux messages publicitaires destinés aux journaux annonçant que vous avez des maisons, des appartements ou des chambres à louer. Dans le premier, vous vous réserverez le droit de refuser certains types de locataires, et dans le second, vous accepterez toute personne admissible en vertu de la loi.

**À louer**

**À louer**

Biens et services

Il est également illégal de refuser des biens ou services à des personnes à cause de leur race, leur couleur ou leur origine ethnique.

**Une femme accuse une boutique de mode de discrimination raciale**

Linda Martin, une dame de race noire de la localité, a accusé la propriétaire de la boutique Suzanne de racisme.

«Je suis allée au magasin la semaine dernière», de dire Madame Martin. «La propriétaire m'a dit que je devais verser un dépôt de 80 $ pour essayer une robe. Je n'avais jamais entendu rien de pareil. Je lui ai demandé pourquoi je devais verser un dépôt.»

La propriétaire de la boutique Suzanne, Suzanne Lavoie, prétend qu'une autre femme noire était venue plus tôt et avait abîmé une robe en l'essayant.

«Cette femme s'était mis de l'huile sur le corps avant d'essayer la robe», d'expliquer Madame Lavoie. «Je ne peux pas me permettre de laisser salir mes robes comme ça.»

Madame Martin prétend avoir été traitée injustement et a déposé une plainte auprès de la Commission des droits de la personne.

**Annexe Q. 17**

**Indo-Pakistanais exaspéré par la piètre qualité du service d'un restaurant**

Kumar Seshadri, de Beauvoir, a demandé à la Commission des droits de la personne d'enquêter sur une affaire de racisme dans un restaurant local de la chaîne Miou-Mioum.

M. Seshadri est allé déjeuner chez Miou-Mioum le 28 février. Il dit avoir attendu 20 minutes avant qu'une serveuse vienne prendre sa commande, même si la salle était presque vide.

«J'étais déjà pas mal fâché d'avoir attendu, mais le service que j'ai eu m'a irrité encore plus», explique M. Seshadri.

À cause de la mauvaise qualité du service reçu, M. Seshadri a décidé de ne pas laisser de pourboire. Au moment où il s'apprêtait à quitter le restaurant, la serveuse est venue desservir sa table. «Lorsqu'elle s'est rendu compte que je n'avais pas laissé de pourboire, elle m'a traité de mesquin de Paki.»

«Je vis au Canada depuis vingt ans et je suis un bon citoyen. Je ne pense pas que les gens aient raison de m'adresser des injures racistes.»

Les articles de journaux donnent habituellement la réponse à cinq principales questions: qui, quoi, pourquoi, où et quand.

Qui a fait quelque chose?
Qu'ont-ils fait?
Quand l'ont-ils fait?
Où l'ont-ils fait?
Pourquoi l'ont-ils fait?

Tiré de: **C'est votre droit!**
Manuel des étudiants, pages 55, 88 et 89.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Direction des droits de la personne, Multiculturalisme et citoyenneté Canada, ministère des Approvisionnements et des Services Canada, 1992.

# Informations générales sur le phénomène «pornographie»

## 1. L'origine du mot

Le mot pornographie vient du grec «pornè et graphos» qui signifie «discours sur la prostituée». L'étymologie nous renvoie donc à l'aspect vénal de la pornographie, à ce qu'elle est pour les pornocrates, à savoir un «commerce».*

## 2. La difficulté d'arriver à un consensus sur une définition unique

Il n'existe pas de définition unique du phénomène de la pornographie. Une telle définition repose sur des bases personnelles où le choix dépend des valeurs esthétiques et morales, de la formation, de l'âge, etc. Si l'on faisait l'exercice de définir la pornographie dans un groupe, il y aurait autant de définitions que d'individus. L'important n'est pas tellement d'arriver à définir la pornographie une fois pour toutes, mais bien d'en reconnaître la réalité et les effets dans nos vies quotidiennes.

## 3. Les catégories de matériel pornographique

Le matériel paru se présente sous plusieurs formes et dans différents types d'établissements commerciaux:

- les films: cinémas, location privée, télévision, etc.
- les vidéos: agences de location, sex-shops, circulation illégale, circuit fermé comme les motels et clubs vidéo;
- les revues, journaux, livres et bandes dessinées: dépanneurs, sex-shops, circulation illégale, etc.
- les spectacles: bars, boîtes de nuit (tendance à se multiplier dans tous les types d'établissements, surtout en régions);
- les sex-shops qui offrent toute la panoplie du matériel énuméré ci-dessus et la gamme des accessoires et des revues;
- les accessoires accessibles aussi par vente et démonstration à domicile.

---

* Tiré de «La pornographie, base idéologique de l'oppression des femmes». Micheline Carrier, Apostrophe 1, 1983

Quelle que soit la forme de matériel pornographique, on y distingue:

- **la pornographie à violence explicite, illustrée par des scènes de sado-masochisme, de bestialité, de flagellation, de sodomie et de nécrophilie.** Souvent insidieuse, on la retrouve dans du matériel en libre circulation, des scènes, des images où violence et plaisir sont conjugués comme par exemple dans certaines scènes de viol. Ce type de pornographie est le seul explicitement défendu par le **Code criminel**;

- la pornographie où l'on ne voit pas de violence explicite. On y retrouve des scènes de femmes nues, de masturbation, de lesbianisme ou de relations sexuelles entre hommes et femmes.

### 4. L'industrie pornographique*

- Un des rares types d'industrie florissant même en temps de crise.

- En moins de dix ans, au Canada et aux États-Unis, les «sex-shops» et «librairies pour adultes» ont poussé comme des champignons.

- Durant la même période, au Québec, plusieurs cinémas dans les grands centres et en province se sont convertis et n'offrent plus que des films dits «érotiques».

**Aux États-Unis**

- Rapporterait actuellement 8 milliards annuellement, ce qui représente, à des fins de comparaison, les profits annuels de l'industrie du cinéma et de la musique combinés.

- En 1979, les films «hard core» récoltaient 400 millions de dollars.

- Et des revues dite «soft» telles Hustler, Playboy et Penthouse rapportaient plus de 450 millions.

- Playboy accumule plus de profits en une année que Newsweek et Time réunis.

- En 1979, le «Adult Business Report» comptait autant d'établissements spécialisés dans la vente de matériel pornographique (au delà de vingt mille) que de restaurants McDonald's.

**Au Québec**

- L'exploitation légale et illégale du sexe permettrait de réaliser des revenus annuels de 260 millions de dollars.

- On estime à 15 millions la somme dépensée annuellement par les Québécois pour l'achat de livres, magazines et journaux pornographiques.

---

* Plusieurs de ces données sont tirées de la revue «Madame au foyer» septembre 1982.

- 1980, l'industrie de la vidéo-cassette rapportait au Québec 8 millions de dollars. Le commerce illégal de ce type d'industrie était évalué à 3 millions.

- En 1981, les 50 sex-shops du Québec réalisaient des ventes au détail totalisant 5 millions de dollars.

5. **La clientèle**

- Au Québec comme ailleurs, le commerce du sexe et de la pornographie est une affaire d'hommes.

- Les hommes constituent:
  - 80 % de la clientèle des films pornos;
  - 80 % de la clientèle des sex-shops;
  - 90 % de la clientèle des clubs de nuit à spectacles de danseuses nues;
  - 95 % des consommateurs de revues et journaux pornographiques.

Gouvernement du Québec,
Conseil du statut de la femme.
Reproduit avec l'aimable autorisation
du Conseil du statut de la femme.

# La pornographie
# Le ver dans la pomme

**La pornographie est d'abord une affaire d'argent. Et ses promoteurs savent bien que là comme ailleurs le besoin croît avec la consommation.**

Ce n'est pas d'aujourd'hui que la pornographie existe. En fait, elle est sans doute aussi vieille que l'humanité, tout comme la prostitution, les déviations sexuelles et les efforts pour légitimer ou combattre ces diverses manifestations d'un instinct qu'on sait à la fois essentiel et dangereux. Ce qui est nouveau, on le sait bien, c'est l'ampleur prise par le phénomène de la pornographie au cours des dernières années, surtout dans nos contrées de tradition plutôt austère en ce qui concernait le côté visible de la sexualité. À vrai dire, le mot même de pornographie est assez récent dans l'usage populaire. C'est un mot qui se veut presque noble. Il se donne les allures d'une science ou d'un art, à l'égal de la géographie ou de la photographie. Mais on sait bien que la réalité est moins reluisante. En fait, la pornographie est un proche parent de la prostitution. C'est en effet une production de matériel qui tire son attrait de la force même de la sexualité. Et ce matériel, d'une façon ou d'une autre, est proposé à prix d'argent. L'amour et les sentiments nobles n'y sont absolument pour rien.

La pornographie par contre se distingue de la prostitution proprement dite, dans la mesure où il n'y a pas de véritable contact sexuel pour l'acheteur. Ainsi, la pornographie a un caractère beaucoup plus acceptable que la prostitution dans la mesure où elle est propre, si l'on ose dire. Bien plus, quand elle en a les moyens, elle se donne parfois des allures artistiques, à tel point qu'il n'est pas facile de la distinguer de l'art véritable. C'est peut-être ce qui explique l'ampleur prise par la pornographie. Celui qui la consomme n'a pas l'impression de s'impliquer à fond: il fait figure d'amateur averti et même audacieux, mais qui sait s'arrêter à temps. Il joue avec le feu, mais sans se brûler les doigts. Personne ne peut lui faire de reproches trop vifs. Par ailleurs, ceux qui s'opposent à la pornographie sont aussitôt accusés de s'opposer à la libre expression, à la libéralisation des moeurs, à une activité pour adultes qui relève de l'ouverture d'esprit de chacun.

Mais voilà que depuis quelque temps, le vent commence à tourner. On se rend compte que la pornographie n'est pas si innocente qu'on le dit. Le seul fait qu'elle soit avant tout une affaire d'argent aurait dû nous laisser deviner la vénalité de ceux qui en sont les artisans. À commencer par les producteurs eux-mêmes, jusqu'aux exécutants et aux exécutantes. Sans doute, on pourra dire que ceux qui font ce métier s'y engagent librement. Mais quand ils réalisent leur misère et leur déchéance, il est trop tard. Le piège s'est refermé sur eux et ils ne savent plus comment s'en sortir. En fait, la véritable honte de celui qui consomme de la pornographie, elle vient de là, et il le sait bien. Il a beau essayer de se faire illusion, il a conscience de s'approvisionner à une marché où l'esclavage est une règle d'airain, malgré l'argent qui coule à flots. Il n'est plus possible non plus aujourd'hui d'ignorer que le monde de la pornographie est lié à celui de la pègre et de la drogue. Au fond, c'est un peu tout cela qui inquiète dans la pornographie à l'heure actuelle. On est loin des *deux femmes en or* qu'on allait voir par défi pour une morale tâtillonne et qui de toute façon nous semble aujourd'hui un film bien prude et bien naïf. En fait, on sait que la présence d'établissements pornographiques dans les quartiers de nos villes et que l'étalage de la pornographie sont devenus une menace sérieuse. Tout d'abord en cela même qu'ils constituent pour les adultes

une tentation puissante à laquelle il est de plus en plus facile de céder et ceux à qui il arrive de le faire n'en sont pas fiers. Et surtout, pour les jeunes, la présence agressive de ces établissements est devenue la source d'une vision fausse de la femme et de la sexualité et dans bien des cas l'occasion d'un réel dévergondage.

À propos des jeunes, d'ailleurs, il se produit un phénomène assez inattendu. Même s'ils s'y frottent à l'occasion, les jeunes dans leur ensemble portent un jugement très dur sur la pornographie et surtout sur les adultes qui la produisent ou même qui en font consommation. Sans doute parce qu'ils sentent d'instinct que c'est la jeunesse et ses qualités que la pornographie exploite. Mais aussi parce que les jeunes ont un sens aigu du respect des personnes, un sens que certains adultes ont perdu ou n'ont jamais eu. Au fond, la pornographie, dans la mesure où elle se répand toujours plus, au point de faire partie du paysage de nos villes, heurte les valeurs des jeunes. Elle leur apparaît comme une espèce de pollution, au même titre que tout ce qui dégrade leur environnement [...]

Tiré de: **Revue Notre-Dame**, octobre 1988, n° 9, pages 1 et 2.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Revue **Notre-Dame**.

**Annexe Q.20**

# Des femmes portent plainte contre un bar porno

MONTRÉAL, le 29 septembre 1982 – Les membres de l'AFEAS de Chénéville, municipalité de 690 habitants située dans la Petite Nation (Gatineau), ont entrepris une bataille contre le Conseil municipal pour obtenir une réglementation interdisant la présentation de spectacles pornographiques dans un bar local.

Le groupe comparaîtra demain devant la Régie des permis de boissons afin de contester l'octroi d'un permis au bar Pierre, alléguant la mauvaise qualité des spectacles qui y sont présentés.

Pour faire valoir ses revendications auprès du Conseil municipal, l'AFEAS s'appuie sur l'exemple de la municipalité de Quyon dans le comté de Pontiac, où le Conseil de ville a adopté une réglementation interdisant les spectacles pornographiques.

Le geste de l'AFEAS, dans ce cas précis, s'inscrit dans une action plus globale contre le phénomène de la pornographie, que cet organisme dirige depuis deux ans dans son milieu.

Outre l'appui officiel du Conseil du statut de la femme, les groupes suivants appuient l'AFEAS de Chénéville:

- le Centre communautaire des femmes;
- la revue **Entr'elles**
- le Centre de santé des femmes de l'Outaouais;
- l'AFEAS de Gatineau;
- l'AFEAS région de Montréal;
- la clinique juridique populaire de Hull.

Une animatrice du service Consult-action du Conseil du statut de la femme dans la région de Hull offre un appui technique au groupe de femmes de l'AFEAS de Chénéville.

Communiqué de presse publié
par le Conseil du statut de la
femme, Gouvernement du Québec.
Reproduit avec l'aimable autorisation
du Conseil du statut de la femme.

# Mourir dans la dignité

La patiente est une jeune femme de trente-trois ans qui survit mais au prix de grandes souffrances, grâce à un appareil. Il n'est pas possible de lui administrer un calmant car cela aurait pour effet d'aggraver son état. Bien qu'elle ait accepté pendant quatre ans des douleurs qui augmentaient, elle demande maintenant qu'on débranche l'équipement. Elle dit qu'elle veut avoir le droit de mourir dans la dignité.

Que lui diriez-vous si vous étiez à la place de:

1) son médecin qui est d'accord avec elle;

2) son père qui est complètement contre, pour des raisons d'ordre religieux;

3) sa mère qui est contre l'idée, car elle espère toujours une guérison;

4) son frère qui considère que le choix doit lui revenir.

**Activités:** Vous pouvez présenter chaque intervention soit:

a) par écrit, sous forme de dialogues; ou
b) sous forme de jeux de rôles.

**Annexe Q.22**

# Les réponses du droit actuel

## 1. Les textes

L'article 197 du **Code criminel**, en premier lieu, impose à un certain nombre de personnes (parents, tuteur, époux, etc.) l'obligation de fournir à ceux qui dépendent d'eux les choses nécessaires à la vie. La jurisprudence a interprété ce texte comme susceptible de s'appliquer à la situation où un membre du personnel médical néglige ou refuse de fournir des soins médicaux à une personne, à condition que toutes les autres conditions de l'infraction soient également remplies[8], notamment que cette personne soit inapte à prendre soin d'elle-même. Le médecin qui négligerait d'administrer un traitement à une personne inconsciente pourrait donc, dans certaines circonstances, être passible de poursuites en vertu de l'article 197 du **Code criminel**.

Les articles 198 et 199 du **Code criminel** en second lieu, contiennent deux sortes d'obligations. Le premier article oblige celui qui entreprend un traitement médical ou chirurgical susceptible de mettre la vie en danger, d'employer une connaissance, une habileté et des soins raisonnables. Le second oblige celui qui entreprend un **acte à le continuer** si l'omission de le faire comporte un danger pour la vie[9].

L'emploi par l'article 198 du mot **«raisonnable»** laisse évidemment une large part à l'évaluation des circonstances particulières de chaque cause. En matière médicale, il fait donc référence à la pratique médicale et à ce qui peut être considéré comme raisonnable dans les circonstances de chaque cas. Ainsi, il est probable qu'à l'heure actuelle, un tribunal estimerait raisonnable de la part d'un médecin de ne pas tenter de «ressusciter» une personne en état de coma dépassé. Par contre, il est beaucoup moins certain qu'il absoudrait de toute responsabilité celui qui, ayant entrepris de traiter un nouveau-né atteint de malformation, déciderait ensuite de ne pas procéder à une opération chirurgicale bénigne pour lui sauver la vie, sur la seule base d'un jugement personnel sur l'éventuelle qualité de vie de celui-ci. De même, on peut probablement prétendre que ne seraient pas «raisonnables» des «traitements» ayant pour effet d'imposer à un patient en phase terminale un fardeau disproportionné d'inconvénients ou de souffrances.

L'article 199 du **Code criminel** de son côté impose **l'obligation générale de continuer un acte entrepris**, si l'omission de le faire peut être dangereuse pour la vie. Il mérite quelques commentaires particuliers. Notre droit criminel, à la suite d'une longue tradition, refuse en général d'imposer une responsabilité pénale à celui qui omet d'agir, de poser un geste, de faire un acte positif, sauf lorsque la loi lui impose spécifiquement une obligation d'agir. Si donc l'action est en général susceptible de criminalisation, la simple inaction ou omission ne l'est pas, à moins qu'un devoir d'agir dans des circonstances précises n'ait été prévu et imposé par la loi. En matière de traitement médical, cet article a donc une grande importance, surtout lorsqu'il est lu en conjonction avec l'article 198. En effet, la cessation d'un traitement qui risque de mettre en danger la vie d'un patient (par exemple l'arrêt d'un respirateur) semble tomber directement sous le coup de cette disposition de la loi criminelle. C'est du moins la crainte maintes fois exprimée par les membres du corps médical.

La règle de l'article 199 du **Code criminel** lue seule, donne à penser que le médecin qui a entrepris un traitement n'a pas le droit de l'interrompre si cette interruption comporte un risque pour la vie du patient. Si tel était le cas, la loi imposerait **l'acharnement thérapeutique**. Elle aurait aussi pour effet, dans bien des cas, de faire sérieusement hésiter les médecins à entreprendre un traitement, par crainte précisément de ne pouvoir l'interrompre par la suite, lorsqu'ils ne l'estiment plus utile. Cette règle, si telle était sa portée, toucherait à l'absurde et aurait des conséquences funestes sur la pratique de la médecine.

L'article 199 ne doit cependant pas être lu de façon isolée, mais plutôt en conjonction avec les autres dispositions du **Code criminel**, notamment avec l'article 45 et les textes sur la négligence criminelle. L'article 45 protège, de la responsabilité criminelle, celui qui exécute sur un autre une opération chirurgicale, pour le bénéfice de ce dernier, lorsqu'il était raisonnable de la pratiquer en égard à l'état de santé du patient. On voit ici réapparaître le standard de conduite principal auquel se fie la loi: celui du caractère raisonnable de l'acte dans les circonstances. Les textes touchant la négligence criminelle imposent, eux, un standard particulier de conduite. La loi ne pénalise pas n'importe quelle négligence et donc n'importe quelle interruption de traitement qui met la vie en danger, mais seulement celle qui démontre, de la part de son auteur, une insouciance déréglée ou téméraire.

Un **exemple** permettra d'illustrer cette nuance: le fait, pour un médecin, d'arrêter un respirateur en sachant qu'en ce faisant, le patient va cesser d'être ventilé et donc, probablement, mourir. Supposons, dans un premier cas, qu'avant de poser ce geste, il se soit assuré selon les procédures et tests utilisés couramment dans la pratique médicale, que le patient est déjà en état de coma dépassé. L'interruption du respirateur, même si elle peut constituer techniquement un acte positif d'interruption de traitement susceptible de tomber dans le champ de l'article 199, ne pourrait servir alors à fonder une responsabilité pénale. La continuation du traitement dans ce cas n'est pas raisonnable eu égard à l'état du patient d'une part et d'autre part son interruption ne manifeste pas une insouciance déréglée ou téméraire de la part de l'homme de science. Supposons, par contre, que ce même médecin, sans prendre la précaution de s'assurer de l'état du patient, pose le même geste. Il y aurait alors probablement lieu de lui appliquer les dispositions de ces textes, puisqu'il manifeste une insouciance déréglée ou téméraire pour la vie ou la sécurité de son patient, en interrompant un traitement sans prendre la précaution de s'assurer qu'une telle interruption ne se fera pas aux dépens de celui-ci.

En troisième lieu, les articles 202 à 223 du **Code criminel** traitent de la négligence criminelle et des différentes sortes d'homicide. Ils revêtent une importance particulière dans le contexte de notre discussion. Nous nous limiterons, là encore, à une brève analyse dans ce contexte particulier, renvoyant le lecteur pour de plus amples détails au document de travail sur l'homicide que la Commission publiera dans un avenir rapproché. Toute mort d'homme causée par un autre ne constitue pas nécessairement un homicide coupable. Pour être coupable, il faut, en résumé, que la mort d'un individu ait été causée par un acte illégal ou par une négligence criminelle. À l'intérieur de la catégorie de l'homicide coupable, la loi distingue en outre l'homicide involontaire et le meurtre. La différence se situe au niveau de l'intention de l'agent, laquelle, dans le cas du meurtre, est de tuer ou de causer des blessures en sachant qu'elles sont susceptibles de causer la mort, tout en étant indifférent au fait que la mort survienne ou non.

Pour le meurtre, notre législateur ne fait aucunement entrer en ligne de compte la motivation de son auteur. Seule compte l'intention de supprimer la vie. Qu'une personne, donc, en tue une autre par vengeance, par lucre, par cupidité, par compassion ou par charité, peu importe. Elle est, dans tous les cas, coupable de meurtre si elle avait vraiment l'intention de causer la mort. Notre droit ne tient pas compte non plus, comme l'énonce l'article 14 du **Code criminel**, du consentement de la victime à sa mort. Ce consentement n'a aucune influence sur la responsabilité pénale de l'auteur. La personne qui, par compassion et pour mettre fin aux souffrances d'un proche, le tue, reste donc coupable de meurtre, même s'il est démontré que la victime voulait la mort et l'avait même priée de la lui donner. Le droit canadien, comme d'ailleurs la plupart des autres systèmes juridiques, prohibe donc l'euthanasie active ou passive, la considérant comme un meurtre pur et simple.

Le droit canadien a récemment décriminalisé la tentative de suicide. Par contre, il a maintenu à l'article 224 du **Code criminel** une infraction punissable de quatorze ans de prison pour quiconque conseille à une personne de se suicider ou l'aide à le faire. Cette législation, dont on retrouve le modèle dans le droit anglais et la plupart des droits des États américains, a fait l'objet récemment de vives attaques de la part de certains groupes comme Exit ou Hemlock qui revendiquent l'abolition de ce type de prohibition au nom du droit à l'autodétermination de la personne. Une revue rapide de la jurisprudence canadienne montre que ce texte est très rarement invoqué en pratique. Cependant, la différence qui sépare l'assistance au suicide et la participation directe à un homicide est parfois difficile à cerner. Qu'en est-il, par exemple, de celui qui, à la demande d'un autre, prépare un poison et le laisse sur la table de chevet du mourant pour que ce dernier se l'administre lui-même, par rapport à celui qui aide le malade à l'ingurgiter ou qui l'administre directement à la demande du mourant incapable de le prendre lui-même?

Le droit consacre donc une certaine différence entre deux types de conduite: l'action de tuer et l'inaction de laisser mourir. Cette différence qui est d'ailleurs très importante, trouve une résonance au niveau des règles de morale et de déontologie médicale. Tuer de façon voulue et délibérée, c'est éliminer directement toute chance, tout espoir, toute possibilité, aussi lointaine soit-elle, d'une guérison ou d'une prolongation éventuelle de la vie. Le geste est considéré comme immoral, contraire à l'éthique médicale et illégal. Laisser mourir (dans notre contexte), par exemple en interrompant un traitement qui n'est plus nécessaire, ne prive pas nécessairement l'individu de cette chance. L'interruption peut simplement replacer les choses dans l'état où elles étaient avant que le traitement ne soit entrepris et permettre à la nature de reprendre son cours.

En résumé, donc, l'interruption de traitement, comme d'ailleurs son administration, peut tomber sous le coup d'un ensemble relativement complexe de dispositions du **Code criminel** allant des voies de fait à l'homicide, en passant par le défaut de fournir les choses essentielles à la vie, le défaut de faire preuve de connaissance, d'habileté et de soins raisonnables et l'aide au suicide. Toutefois, ces infractions ne doivent pas être interprétées de façon isolée, mais dans un contexte général. Le caractère parfois vague de leur formulation rend, il est vrai, difficile de tracer le périmètre exact de leur champ d'application en matière médicale. C'est beaucoup plus de ce fait que des dispositions en elles-mêmes et des valeurs qu'elles représentent, que proviennent les difficultés actuelles.

**Euthanasie, aide au suicide et interruption de traitement**, document de travail 28, CANADA, Commission de réforme du droit du Canada.

# Karen Quinlan

Karen Ann Quinlan, 27 ans, est tombée dans le coma après avoir absorbé un mélange de drogue et d'alcool en avril 75. Elle a été transportée d'urgence à l'hôpital. On l'a installée immédiatement sur le respirateur. Elle est dans un coma profond depuis des mois.

Il n'y avait plus d'espoir pour Karen Ann Quinlan. Même si elle sortait de son coma profond, son cerveau ne fonctionnerait jamais plus, tel était le verdict du docteur Morse. Les lésions étaient si étendues que, même si par miracle elle avait repris conscience, elle aurait dû passer le reste de sa vie dans une institution spécialisée.

Le 31 juillet 1975, les parents de Karen Ann signent une autorisation et une décharge de responsabilité pour les médecins et l'hôpital St. Claire de Denville dans le New Jersey, afin qu'ils puissent débrancher le respirateur artificiel. Le docteur Morse approuve cette décision. Le lendemain, il prévient la famille Quinlan qu'il veut consulter un autre médecin avant de procéder et le surlendemain, il les avertit que Karen Ann ne sera pas débranchée.

Théodore Einhorn, avocat de l'hôpital St. Claire, explique aux Quinlan que le respirateur ne sera pas débranché parce qu'ils n'ont aucun droit juridique de faire une telle demande, car Karen Ann est majeure. Pour présenter une telle requête, il faut que le père de Karen soit nommé tuteur légal par la cour.

Mardi 9 sept. 1975

Déposition d'une assignation civile par l'avocat Paul Armstrong, au nom de Joe Quinlan, pour obtenir de la cour d'être nommé tuteur légal de Karen.

Samedi 13 sept. 1975

Les journaux s'emparent de l'affaire avec la manchette: «Un père demande à la justice l'autorisation de laisser mourir sa fille gravement malade».

Lundi 15 sept.1975

Donald Collester, procureur du comté de Morris, annonce que l'état du New Jersey va demander une injonction interdisant à quiconque de débrancher le respirateur de Karen Ann, et en même temps la désignation d'un tuteur provisoire.
Le même jour, le juge Robert Muir nomme à ce poste Daniel Coburn, un avocat de Morristown.

Lundi 20 oct. 1975

Début des audiences au palais de justice de Morristown. Demande de la famille Quinlan: qu'on permette à Karen de retourner à Dieu avec grâce et dignité.

Riposte du tuteur provisoire: que l'état de Karen soit pratiquement irréversible n'est pas suffisant. «Tant qu'il reste une parcelle d'espoir, on ne peut pas mettre fin à une vie humaine.»

**Annexe Q.23**

Plaidoyer du procureur général William Hyland: «Ce qu'on nous demande, c'est **l'autorisation légale** de supprimer une vie humaine... Le devoir de préserver la vie et son caractère sacré doit l'emporter sur notre compassion envers la famille Quinlan.

Lundi 27 oct 1975
Fin du procès.

Témoignages des neurologues: Karen Ann est dans un **état végétatif persistant**, mais son cerveau n'est pas complètement mort: il y a encore une certaine activité cérébrale. En conséquence, elle est cliniquement vivante et débrancher le respirateur constituerait un homicide.

Lundi 10 nov. 1975
Décision du tribunal qui rejette la demande des Quinlan et maintient Daniel Coburn comme tuteur de Karen Ann.

Lundi 17 nov. 1975
L'avocat des Quinlan interjette appel devant la Cour suprême de l'État, à Trenton.

26 janvier 1976
La cause est entendue en Cour suprême.

31 mars 1976
Décision unanime de la Cour suprême qui accepte la demande des Quinlan et décrète que Joseph Quinlan devrait être le tuteur de sa fille. «Nous croyons que la mort, si elle s'ensuit, ne sera pas un homicide, mais qu'elle sera due à des causes naturelles. Et même si cette mort devait être considérée comme un homicide, elle ne serait pas contraire à la loi».

Suite à la décision de la Cour suprême, l'hôpital St. Claire refusa quand même de débrancher Karen Ann parce que c'était contraire à la morale. Soeur Mary Urban, présidente du Conseil d'administration devait préciser: «Ici nous ne tuons pas les gens».

22 mai 1976:
Karen Ann Quinlan est débranchée définitivement et respire par elle-même.

9 juin 1976:
Transfert de Karen Ann à la clinique Morris View.

Actuellement, Karen Ann Quinlan vit toujours, sans l'aide d'un appareil de respiration artificielle, à la clinique Morris View. (Information confirmée par David Roy du Centre Bioéthique, lundi 1er février 1982).

Rapport d'un colloque sur l'euthanasie.
Université de Montréal, 1984

# L'histoire de Véra

Au début de la maladie, Véra a 24 ans. Elle est mariée et mère d'un garçon. La leucémie est découverte 5 mois après son accouchement. Toute la famille est mise au courant du diagnostic, sauf elle.

Après quelques mois de traitement et une série d'entretiens psychologiques, elle demande confirmation du diagnostic qu'elle avait élaboré. Elle réussit progressivement à intégrer cette information catastrophique et le risque mortel qu'elle court dans la mesure où elle veut bien croire qu'une guérison est possible.

Après une rémission de courte durée, elle rechute et cette fois, il est impossible d'obtenir la rémission. Véra est partiellement informée de son état, mais on lui laisse espérer la reprise d'un traitement dès que possible. Après une discussion entre médecins et infirmières, les soignantes obtiennent qu'on laisse sortir la jeune femme sans traitement et qu'on la maintienne aussi longtemps que possible chez elle avec son mari et son fils (l'anniversaire de son fils est dans 1 mois).

Pour la première fois, son mari téléphone et vient voir le médecin. Il demande des explications et la confirmation de l'échec thérapeutique. C'est aussi la première fois qu'il accepte de parler avec la psychologue et qu'il évoque ouvertement la mort de sa femme, l'aménagement de la fin de la vie et les projets qu'il fait pour lui et pour son fils après la disparition de Véra. Il décide d'informer lui-même la famille et il est d'accord pour une abstention thérapeutique et pour le retour de Véra chez eux.

Véra est maintenue chez elle pendant plusieurs mois avec une chimiothérapie très légère et des retours fréquents à l'hôpital. Une consultation révèle qu'elle présente un ictère important, des hématomes au visage et des hémorragies oculaires. Son mari et son frère l'accompagnent et la psychologue peut s'entretenir avec eux pendant que Véra est en consultation. Tous deux savent maintenant que les choses vont aller très vite et le frère exprime le souhait d'une hospitalisation pour les derniers moments. Il parle aussi de sa crainte qu'on laisse sa soeur souffrir inutilement et demande l'assurance qu'on la calmera, quitte à raccourcir sa vie. Pendant tous les derniers moments de la vie de Véra, le mari est resté silencieux, ne faisant qu'acquiescer aux propos de son beau-frère.

**Annexe Q.24**

# L'histoire de Véra

**1.**

Le 16 mai, j'ai fait une hémorragie vaginale chez moi et je suis allée voir un gynécologue qui n'a rien trouvé. Il m'a fait faire une prise de sang et quand il a eu le résultat, il m'a fait venir. Il m'a dit que j'avais une grosse anémie et il m'a hospitalisée pour me faire un myélogramme pour voir la moëlle. Le lendemain, je partais pour Villejuif. Voilà, ça s'est passé en l'espace de trois, quatre jours (...). Ma famille savait. Je l'ai su deux mois après parce que, moi, je pensais qu'ils ne le savaient pas!, alors que le soir même ils (les médecins) leur avaient dit ce que j'avais (...). Moi, au début, j'y ai pensé (à la leucémie), mais il a fallu que j'arrive ici pour vraiment l'enregistrer parce que, quand j'ai vu les examens qu'on me faisait là-bas, je me suis dit: «Tiens, c'est peut-être la leucémie», mais, enfin, ça a passé très vite. En tout cas, c'est venu tout de suite, j'y ai tout de suite pensé et quand je suis arrivée ici et qu'on m'a dit que ça allait durer deux mois, ça a été évident... Je me disais: «Si tu ne viens que pour une semaine ou deux, ce n'est pas ça, mais si tu viens pour plus longtemps, c'est ça». Et puis c'est aussi le fait de venir ici et de ne pas être soignée chez moi... J'y avais déjà pensé (à la leucémie), j'en avais aussi rêvé plusieurs fois: alors j'ai été choquée mais je n'ai pas été surprise. J'ai mis à peu près un mois avant de pouvoir en parler, parce que au début je ne pouvais pas... je tournais autour du pot. Je posais des questions à tout le monde mais je ne pouvais pas dire le nom. Je l'ai dit pour la première fois à un médecin. Je lui ai dit: «C'est la leucémie». Il m'a répondu: «Oui», je m'en rappelle. Et puis après j'ai pu en parler parce que j'ai vu qu'il ne me racontait pas d'histoires et qu'il ne cherchait pas d'échappatoires. Mais j'ai tout de suite demandé: «Est-ce que je vais guérir?». Il m'a dit: **«Oui»**. Alors, là, ça allait quand même mieux. Mais, c'est quand même long à digérer. Ensuite, j'en ai parlé beaucoup à l'hôpital, mais chez moi je n'en parlais pas, parce que je pensais qu'ils ne le savaient pas et que je ne savais pas comment le leur annoncer. Lors de ma première permission, le médecin de chez moi m'a dit: «Mais ils le savent depuis le premier jour». Là, ça m'a surprise quand même parce que je n'avais pas voulu lire sur leur visage qu'ils savaient. Ils ont assez bien digéré. Eux, ils pensaient qu'il fallait que je leur dise que j'avais la leucémie. On tournait tous autour du pot en fait. Dès que le médecin de chez moi m'a dit qu'ils étaient au courant, j'en ai tout de suite parlé avec ma mère et ça a été très facile, mais avec mon mari ça a été assez difficile parce qu'il n'a jamais accepté. Encore maintenant il ne l'accepte pas.

**2.**

Mon fils avait 6 mois à peine quand ça a commencé et avec lui ça a été horrible, surtout que je suis très possessive. Être séparée de mon fils, c'est ce qu'il y a de pire pour moi. Maintenant, j'ai bien accepté ce que j'ai. Je sais un peu où je vais, enfin j'espère le savoir. Mais, dès le début, je me suis dit: «Tu vas guérir. Il faut que tu aies le moral». Pour ça j'ai de la volonté mais être séparée de mon fils, c'est insupportable. Je n'irais pas jusqu'à partir de l'hôpital parce que, après tout, si je me fais soigner, c'est avant tout pour lui, mais c'est quand même insupportable, surtout de le savoir si loin...

Quant au traitement, on se fait piquer, il n'y a rien là d'extraordinaire; ça vous rend malade mais ce n'est pas extraordinaire non plus. Non, par rapport à ce que j'ai, je trouve que tout ça n'est rien du tout. Je trouve que ce n'est pas à la mesure de ce que j'ai. Je supporte très bien tout ce qu'on me fait parce que de toute façon je supporterais n'importe quoi. Je ne dis pas que ce n'est rien, mais quand on pense à ceux qui ont un cancer de la gorge par exemple: ils souffrent, moi je ne peux pas dire que je souffre vraiment...

L'isolation, c'est le tête à tête avec la maladie. On se demande: «Est-ce que ce traitement est mieux? Comment est-ce que je vais réagir? Est-ce que les plaquettes et les poly remontent comme il faut?». C'est ça l'isolation, c'est la maladie et moi en face à face. Alors, tout ce qu'on peut me raconter autour, à part des nouvelles de mon fils et de ma famille, le reste je m'en fiche. C'est l'obsession: est-ce que je vais bien réagir au traitement? L'isolation, c'est un problème dans la mesure où c'est être seul avec le mal et ne pas savoir à quoi s'en tenir. Et puis, quand même, parfois je suis un peu inquiète. Je me demande si on ne me raconte pas d'histoires. Ce sont des idées que je n'avais pas du tout avant. C'est-à-dire que tant que cette série de traitements ne sera pas terminée je serai encore vraiment inquiète. Je pense qu'après ça ira mieux, quand je n'aurai qu'une consultation toutes les trois semaines. Mais, comme lors de la dernière consultation, le professeur m'a dit: «Il reste quatre traitements à peu près», ce à peu près, ça m'a choquée.

**3.**

**a. Pourquoi le mensonge?**

À partir du constat de l'échec du traitement, les médecins ont continué à laisser espérer une reprise ultérieure du traitement, ce qui permet à Véra de rester chez elle et de mener une vie de famille à peu près normale en attendant que sa «formule» soit suffisamment bonne pour reprendre un traitement curatif.

Cette décision a été prise par le chef de service contre la pression des médecins qui voulaient traiter à outrance, mais avec le soutien des infirmières et de la psychologue. Il semble que ce mensonge sur la condition médicale réelle de Véra (elle était perdue) n'ait pas empêché celle-ci de jouir de sa vie de famille et de conserver de bonnes relations avec l'équipe.

L'équipe s'attendait, elle, à voir revenir Véra d'un moment à l'autre pour une évolution terminale dans le service.

**b. Pourquoi la révolte?**

La révolte des infirmières peut s'expliquer par leur identification à cette patiente très proche d'elles par son âge, sa situation familiale et son milieu social.

Qu'elle soit morte sans en avoir prévu le risque et éventuellement sans organiser sa vie en conséquence leur est intolérable. Elle désirait si passionnément savoir que c'était la «flouer» que d'adopter cette attitude à son insu.

**c. Pourquoi la déconnection?**

L'interne a vraisemblablement reculé devant le risque d'avoir à supporter l'agonie de Véra dans un tableau de détresse respiratoire aiguë. Il ne voulait pas non plus que Véra, qui jusqu'alors vivait assez bien sa maladie, ne prenne conscience, avec l'intense angoisse prévisible, de ce qu'elle touchait à ses derniers moments.

Lui-même, l'entourage familial, les infirmières ne l'auraient probablement pas supporté.

Rapport d'un colloque sur l'euthanasie, 1984
Université de Montréal.

# Histoires de cas

### 1. Un bébé trisomique

Un bébé garçon souffre de trisomie 21 (mongolisme), compliquée d'une obstruction duodénale complète (atrésie duodénale). Une intervention chirurgicale sauvera sa vie. Sans l'opération il mourra, puisqu'on ne peut le nourrir. Cette opération chez un enfant par ailleurs normal ne pose aucun problème éthique. Ici, il y a deux problèmes qui se posent:

1. En pratiquant la chirurgie, on règle le problème aigu, mais on garde en vie un enfant dont l'avenir est très limité.

2. Si on décide de ne pas opérer l'enfant, comment va-t-il mourir?

Pour ce bébé, les soins physiques après l'opération sont assez ordinaires. Il faut, cependant, aider les parents à accepter un enfant arriéré mentalement. Si la permission pour l'opération n'est pas obtenue et que l'enfant meure, de quelle façon va-t-il mourir? On ne peut pas le nourrir par la bouche. Est-ce qu'on lui donne la nourriture par voie intraveineuse? Peut-on lui donner des sédatifs afin qu'il dorme tout le temps? Doit-on enlever l'excès de sécrétion par succion ou bien précipiter sa mort en le laissant s'étouffer? Quels sont les droits du bébé et des parents?

Premier enfant voulu et attendu avec impatience. Mariage stable: parents dans la vingtaine; niveau d'éducation primaire. Au moment du transfert à notre hôpital, les parents ont compris qu'une intervention chirurgicale est nécessaire à la survie du bébé, mais ils ne sont pas au courant du problème de mongolisme. Ils savent seulement qu'après l'opération, on doit faire des tests pour déterminer si l'enfant n'aurait pas un léger retard.

### 2. Le cas Vandeput

Le 22 mai 1962, Suzanne Vandeput (née Coipel), mariée depuis 15 ans, accouchait à Liège en Belgique d'une petite fille Corinne, atteinte de malformations graves: pas de bras, des embryons de mains soudés immédiatement au tronc. Une autre malformation donnait à croire que le bébé n'avait pas d'anus. À l'origine du drame: la thalidomide. La jeune mère avait employé ce médicament au début de sa grossesse.

À la suite d'un grand débat de conscience, la famille Vandeput (mère, père, grand-mère, proches) prit la décision de ne pas laisser vivre la petite Corinne. À la demande des parents, le docteur Casters prescrivit les barbituriques nécessaires, que Suzanne donna bientôt au bébé.

Le 5 novembre 1962 s'ouvrit devant un tribunal de Liège, un procès qui eut un retentissement énorme. Cinq personnes étaient accusées: la mère, la grand-mère, le docteur, le mari, la soeur.

Au bout de cinq jours, tous les accusés furent acquittés. La foule liégeoise les porta en triomphe. Il y eut fête dans la rue. Les journaux du monde entier l'annoncèrent en première page sur huit colonnes.

**3. Julie**

Julie a 16 ans. Récemment, lors d'un examen dentaire, son dentiste décelait la présence d'une masse suspecte au palais et lui recommandait de consulter un spécialiste afin de faire diagnostiquer la nature exacte de cette masse.

Des examens radiologiques, de même qu'une biopsie, devaient révéler, la présence d'un ostéosarcome à la joue droite (tumeur maligne de l'os) dont il importait de faire l'exérèse afin d'assurer la survie à Julie. Or, pour ce faire, il lui fallait envisager l'ablation d'une partie du palais, des structures osseuses de la joue droite, de même que de l'oeil droit. Cette chirurgie radicale s'avérait nécessaire pour enrayer avec efficacité la progression de la tumeur et, partant, améliorer les chances de survie de Julie.

Aujourd'hui, son médecin craint que Julie n'accepte pas de se soumettre à l'intervention si toute la vérité lui est dite quant à la nature de l'intervention qu'il se propose de faire. Il se demande si, pour le bien-être de Julie, il ne serait pas préférable de lui indiquer simplement qu'il est nécessaire pour lui d'investiguer plus à fond la nature de la tumeur et que ce n'est qu'à ce moment-là qu'il pourra décider ce qu'il convient de faire pour enrayer la progression de celle-ci. Il pense qu'une fois l'intervention réalisée, il lui sera possible, avec l'assistance d'un psychiatre et d'une psychologue, de lui faire accepter sa nouvelle condition. Par ailleurs, un spécialiste en chirurgie plastique, appelé en consultation, l'assure que, compte tenu des progrès réalisés récemment en chirurgie plastique, il lui sera possible de reconstruire, de manière acceptable, un visage qui n'inspire ni la crainte ni le dégoût et que Julie devrait éventuellement être en mesure d'avoir une vie sociale active.

Dans les circonstances, son médecin est-il justifié de ne pas lui révéler toute la vérité quant à la nature de l'intervention qu'il se propose de faire?

(Présenté par P. Deschamps à un cours de bioéthique à l'Université de Montréal)

**4. La vieille dame seule**

Petite ville de l'Estrie. Soins à domicile. Une infirmière a comme cliente, depuis environ six mois, une dame de 80 ans, handicapée légèrement (marche avec une canne mais difficilement), très lucide, et qui vit seule. Des repas chauds lui sont apportés à l'occasion par une popote roulante. Le rôle de l'infirmière auprès d'elle consiste en un peu d'aide pour un bain à la baignoire, deux fois par semaine, la prise de la T.A. à cette même occasion, et du soutien dans sa solitude.

La vieille dame a trois enfants, eux-mêmes mariés: une fille qui vit aux États-Unis, une autre fille qui habite en Ontario, et un garçon divorcé et remarié qui habite Sherbrooke. Tous ont des enfants et même des petits-enfants. La patiente reçoit peu de visites: les relations sont plutôt tendues avec son garçon, et la distance ne favorise pas les rencontres avec ses deux filles.

**Annexe Q.25**

À l'occasion d'une visite, la vieille dame confie qu'elle considère que compte tenu de sa situation (très âgée, plutôt seule, besoin d'aide et cela n'ira pas en diminuant avec l'âge), elle se demande s'il ne serait pas préférable d'en finir. Sa famille est élevée, elle n'a pas de but bien précis dans la vie, elle s'ennuie beaucoup et regarde la T.V. une partie de la journée. Elle voit venir le jour où elle dépendra de l'État, après avoir causé du souci à ses enfants. Et «de toute manière, dit-elle, vivre de cette façon ce n'est pas vivre».

Elle demande alors de bien vouloir l'aider à trouver un moyen de mettre fin à ses jours. Elle croit que l'infirmière a assez facilement accès à des médicaments. Personne ne saurait que cela viendrait de l'infirmière parce qu'elle dit qu'elle n'en parlerait à personne d'autre.

# L'avortement, que penser?

## LA LUTTE POUR LE DROIT À L'AVORTEMENT AU QUÉBEC

Au début des années 70, le Centre des femmes met sur pied un service d'information et de référence sur l'avortement et la contraception. Une de ses tâches consistera à diriger vers les hôpitaux, cliniques privées (et même à New York) les femmes qui demandent un avortement. Jusqu'en 1973, seuls les quelques hôpitaux anglophones de Montréal et un très petit nombre de médecins en cabinet privé pratiqueront des avortements.

1973: Début des batailles juridiques au Québec; première arrestation de Morgentaler. Formation du Comité de défense Morgentaler. À la mi-décembre de cette même année, scission au sein du Comité de défense et formation du Comité de lutte pour l'avortement libre et gratuit.

1974: D'autres médecins sont accusés de pratiques illégales: Macchabée, Tanguay et Joane Cornax. Un seul médecin plaide non coupable à ces accusations, Henry Morgentaler. Trois années de procès pour Morgentaler, qui sera acquitté par des jurys à trois reprises.

1976-1978: Le Parti québécois est porté au pouvoir: le ministre de la Justice et procureur général de la province arrête les procédures judiciaires contre Morgentaler en levant les chefs d'accusation. Les trois acquittements par jury font cas de jurisprudence. Le congrès du Parti québécois, tenu en mai 1977, se prononce en faveur du droit à l'avortement. René Lévesque, Premier ministre et président du parti, oppose son droit de véto et le cabinet ministériel désavoue la position du congrès.
Le Comité de lutte, avec la participation de groupes de femmes et de comités de condition féminine syndicaux, met sur pied la Coordination nationale pour l'avortement libre et gratuit (CNALG), dont la plate-forme est définie sur la base des revendications contenues dans le manifeste «Nous aurons les enfants que nous voulons».
Le ministre Lazure annonce la nouvelle politique du ministère des Affaires sociales (MAS) en matière de planning des naissances. Les centres hospitaliers de la province seront dotés de cliniques de planning («cliniques Lazure»). Vingt d'entre eux offriront des services d'interruption de grossesse selon les normes prévues au Code criminel canadien, c'est-à-dire avec comité d'avortement thérapeutique (CAT). Pour leur part, les centres locaux de services communautaires (CLSC) auront seulement des programmes de planning. Devant le refus du MAS de permettre aux CLSC d'offir des services d'avortement, des intervenantes de CLSC et des militantes du Centre de santé des femmes de Montréal décident de passer à l'offensive: mettre l'État devant le fait accompli en pratiquant des I.V.G. pour le forcer à autoriser cette pratique.

1979: Une enquête menée par la CNALG sur les cliniques Lazure dans 27 hôpitaux de régions démontre qu'il y a obstruction systématique de la part des conseils d'administration et des conseils de médecins des hôpitaux **(L'Avortement: la résistance tranquille du pouvoir hospitalier)**. Le MAS réagit à cette enquête en menaçant de retirer les budgets spéciaux aux hôpitaux qui ne se conforment pas au directives du Ministère en matière de planning et de services d'avortement. Par ailleurs, l'État ferme les yeux sur la pratique des CLSC et des centres de santé des femmes, sans l'autoriser toutefois.

**Annexe Q.26**

1980-1983: La pratique d'I.V.G. en dehors des centres hospitaliers et des cabinets privés se développe: 4 centres de santé des femmes et dix CLSC font des avortements.

1983: Dissolution de la CNALG. Face au vide laissé par la CNALG, des intervenantes de CLSC de la région de Montréal et du Centre de santé des femmes de Montréal mettent sur pied le Comité de vigilance, auquel se joint la Fédération québécoise pour le planning des naissances (FQPN). Ce comité ne prétend pas remplacer la coordination; il sera un lieu d'échanges et d'organisation d'actions ponctuelles.

À l'occasion de la Journée nationale du droit à l'avortement, le 1er octobre, le comité achète de l'espace dans les journaux: près de 1 400 personnes appuient ce geste en payant et en inscrivant leur nom sur une liste en faveur du droit à l'avortement libre et gratuit.

Un colloque est organisé pour sensibiliser d'autres CLSC aux besoins des femmes en matière d'interruption de grossesse.

Appui de différentes actions entreprises par des groupes de femmes tels que la FQPN, le Centre de santé des femmes de Montréal ainsi que des groupes d'autres provinces.

1985: Le droit à l'avortement est menacé; le mouvement pro-vie est parvenu à obtenir la fermeture des services d'avortement au CLSC Ste-Thérèse en faisant élire trois de ses membres au conseil d'administration. Face à l'offensive pro-vie et suite à une réunion de l'Association canadienne pour le droit à l'avortement, des militantes invitent des groupes de femmes et des comités de condition féminine syndicaux à réfléchir sur la nécessité d'une coalition québécoise.

Été 1986: Reprise des batailles juridiques. Ce n'est plus l'État qui entame les poursuites, mais des individus partisans de pro-vie. Au Saguenay, on poursuit un médecin et deux CLSC; à Montréal, Reggie Chartrand s'en prend au docteur Macchabée. La coalition québécoise réagit à ces attaques par deux actions menées conjointement avec le Regroupement des centres de santé des femmes et la FQPN:

- Pétition pour le retrait des poursuites dans la région du Saguenay-Lac St-Jean, pétition déposée à l'Assemblée nationale;
- Pages publicitaires dans les journaux en septembre: 2 700 personnes participent à cette campagne pour appuyer «le droit de choisir».

Automne 1986: Herbert Marx, ministre libéral de la Justice, émet une ordonnance visant l'arrêt des poursuites contre Macchabée et ce, en vertu des pouvoirs qui sont accordés aux procureurs généraux des provinces dans le Code criminel canadien. Reggie Chartrand en appelle de cette décision devant la Cour supérieure du Québec: un juge lui donne raison, le ministre de la Justice outrepasse ses pouvoirs et il en use de façon arbitraire. Herbert Marx va en appel à son tour et, en août 1987, Reggie Chartrand est débouté devant la Cour d'appel.

Septembre 1987: Le développement des services d'interruption volontaire de grossesse est au ralenti. Le harcèlement des partisans pro-vie, les batailles juridiques font peur aux médecins: les centres de santé des femmes, les CLSC et même certains hôpitaux ont de la difficulté à en recruter pour pratiquer des avortements. À l'heure actuelle, trois centres de santé et douze CLSC (sur 168) offrent des services d'I.V.G.; seulement trente-cinq hôpitaux ont, officiellement, des CAT. Une enquête sur les services d'avortement offerts à travers tout le Québec est menée conjointement par la CQDALG, le Regroupement des centres de santé, la FQPN et Relais-Femmes.

La Coalition québécoise pour le droit à l'avortement libre et gratuit prépare une manifestation le 18 octobre à Québec. D'autres coalitions canadiennes organisent à la même date dans leur province, dans leur ville, des activités ou manifestations.

**Cet historique a été préparé par Denise Larochelle, de la Coalition québécoise pour le droit à l'avortement libre et gratuit.**

Tiré de: **L'avortement au Canada**,
L'inéluctable question, de Denise Larochelle.
Éditions du remue-ménage, 1981.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Éditions du remue-ménage.

**Annexe Q.26**

# L'avortement, que penser?

## L'AVORTEMENT UN JUGEMENT SUR LA VIE DES AUTRES

Il semblerait, selon certaines études, qu'il se fait dans le monde environ quarante millions d'avortements chaque année. Cette pratique est donc plus meurtrière que toutes les traditionnelles!

### Un mal approuvé

Bien que défini comme mal, l'avortement reste néanmoins une solution approuvée par la majorité des gens. La pensée populaire trouve que l'avortement reste, dans bien des cas, le meilleur moyen pour résoudre certains problèmes comme celui des enfants qui auront un avenir trop douloureux (malformations, absence de parent, maladie, etc.) ou encore, les cas où une naissance poserait beaucoup trop de problèmes pour les parents ou la société (trop d'enfants, budget limité, enfant non désiré, etc.)

### Un homme à la clef

Comme vous l'avez déjà vu dans des leçons sur le développement de l'embryon, la vie d'un être humain commence à sa conception.

Le fait que cet être ne puisse pas exprimer son droit, qu'il soit plus petit et dépendant ne diminue en rien sa qualité d'être humain.

À cause de cela, l'avortement ne peut pas être défini comme une simple intervention médicale. Par son essence, il rejoint la grave question de la peine de mort et traite de l'attitude de l'homme envers son prochain. C'est pour cette raison que le débat doit absolument commencer sous l'éclairage du droit et de la justice. Aborder cette question autrement conduit immanquablement l'homme sur une voie subjective dans laquelle la vie muette de l'enfant ne pèse pas lourd contre les circonstances qui crient.

### Les arguments – avorter: c'est aimer?

Bien des personnes qui encouragent l'avortement se présentent comme la bonté même en défendant le droit de l'enfant qui va naître: «Vous vous rendez compte comme il est... et dans quelle condition sociale il va arriver... oh, non, pour son bonheur à lui; arrêtons sa venue... au moins il ne sera pas malheureux toute sa vie.»

La grandeur d'âme qui semble se manifester dans de tels propos est un peu ternie, lorsqu'on s'aperçoit que cette soi-disant compassion pour l'enfant propose... sa mort!

C'est comme si, dans un tribunal, l'avocat n'ayant jamais parlé avec l'accusé, disait devant la Cour: «Je vous parle au nom de l'accusé: mon client aimerait beaucoup subir la peine de mort, je vous recommande donc cette condamnation.» La condition d'un tel accusé ne serait pas très enviable, puisqu'il serait non seulement privé de s'exprimer, mais encore, d'autres le feraient à sa place (contre lui). Cet exemple montre à quel point il est hypocrite de prétendre prendre la parole au nom de l'enfant en recommandant sa mort.

### Avorter «c'est légitime»

Autre argument fréquemment avancé en faveur de l'avortement: si la nature permet très souvent des avortements spontanés, pourquoi l'homme ne pourrait-il pas, lui aussi, faire le

choix dans cette question? «Si la nature le fait...» Mais qui est donc la nature? La nature n'est pas une personne responsable, elle n'a pas de statut juridique, elle ne pense pas, et pour cause; elle tient de l'objet et non de la conscience. Ce que l'on croit être un avortement naturel, mais c'est un accident.

Cet argument justifie donc l'avortement sous le couvert des accidents que l'on peut observer dans la nature. En prolongeant avec logique cet argument, on arrive très vite à l'invraisemblable: ce serait comme justifier les génocides en invoquant le fait que les éléments naturels tuent eux aussi au travers des catastrophes naturelles. Ce serait dire que je peux délibérément décider de la vie ou de la mort de mes voisins parce que les accidents de la route le font aussi!

Cet argument, en fait, cache une subtile revendication: l'homme veut se recommander comme le propriétaire absolu de l'embryon.

Ceci acquis, il lui paraîtra légitime de décider de la vie ou de la mort de l'enfant à naître. Ainsi le monde adulte (société, parents, mères, médecins) devient le royaume des dieux, ayant droit de vie ou de mort sur les autres. Cette attitude nie premièrement l'existence du vrai Dieu créateur (le seul à avoir cette position unique de propriétaire), mais aussi l'égalité des hommes entre eux. Car, de quel droit un homme, bénéficiant d'une situation de force, peut-il agir sur un autre alors qu'il y a quelques dizaines d'années, il était exactement dans la même condition?

**Drame + drame = drame**

Comme nous l'avons vu, les arguments les plus courants prônant l'avortement sont très fragiles et trahissent très vite le manque de justice autour duquel ils sont bâtis. Même si la question de l'avortement est souvent prise en considération dans des moments terribles: drames familiaux, fille-mère, viol, enfant anormal, etc., l'avortement ne peut être considéré comme un moyen de résoudre ces drames. Il n'est pas une solution, mais un drame en lui-même et on ne résoud pas un drame par un autre drame.

**La seule raison valable**

Une situation, par contre, échappe à cette généralité. Dans des cas très rares, il se peut que la vie de la mère soit mise en danger par une grossesse. Cette situation n'est pas à comparer aux arguments précédents: nous sommes loin des raisons de confort ou d'arguments à sens unique, mais bien en face d'une vie pour une autre vie. Cette donnée change complètement la question, car seule une vie peut être mise en balance dans cette question qui décide de la vie ou de la mort d'un être. Si l'avortement est le seul moyen de sauver une vie, il est juste de le faire. Mais l'avortement reste un drame. Mais dans ce chemin sans autre issue, c'est le seul moyen pour ne pas vivre un plus grand drame. L'enfant n'est pas mort pour rien, mais il a donné sa vie pour sa mère... et cela fait toute la différence.

Article de Jacques Daniel-Rochat, tiré de «Naître ou ne pas naître». **Rendez-vous. Le lecteur de la Bible des jeunes**. Juillet-septembre 1988, n° 3, pages 58 et 59. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

**Annexe Q.27**

# La loi et l'avortement

287. (1) Est coupable d'un acte criminel et passible de l'emprisonnement à perpétuité, quiconque, avec l'intention de procurer l'avortement d'une personne du sexe féminin, qu'elle soit enceinte ou non, emploie quelque moyen pour réaliser son intention.

(2) Est coupable d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement de deux ans, toute personne du sexe féminin qui, étant enceinte, avec l'intention d'obtenir son propre avortement, emploie, ou permet que soit employé quelque moyen pour réaliser son intention.

(3) Au présent article, l'expression «moyen» s'entend notamment de:

a) l'administration d'une drogue ou autre substance délétère;
b) l'emploi d'un instrument;
c) toute manipulation.

(4) Les paragraphes (1) et (2) ne s'appliquent pas aux personnes suivantes:

a) un médecin qualifié, autre qu'un membre d'un comité de l'avortement thérapeutique de quelque hôpital, qui emploie de bonne foi, dans un hôpital accrédité ou approuvé, quelque moyen pour réaliser son intention de procurer l'avortement d'une personne de sexe féminin, ou

b) une personne du sexe féminin qui, étant enceinte, permet à un médecin qualifié d'employer, dans un hôpital accrédité ou approuvé, quelque moyen mentionné à l'alinéa a) aux fins de réaliser son intention d'obtenir son propre avortement.

si, avant que ces moyens ne soient employés, le comité de l'avortement thérapeutique de cet hôpital accrédité ou approuvé, par décision de la majorité des membres du comité et lors d'une réunion du comité au cours de laquelle le cas de cette personne du sexe féminin a été examiné:

c) a déclaré par certificat qu'à son avis la continuation de la grossesse de cette personne du sexe féminin mettrait ou mettrait probablement en danger la vie ou la santé de cette dernière, et

d) a fait remettre une copie de ce certificat au médecin qualifié.

(5) Le ministre de la Santé d'une province peut, par ordonnance,

a) requérir un comité de l'avortement thérapeutique de quelque hôpital, dans cette province, ou un membre de ce comité, de lui fournir une copie d'un certificat mentionné à l'alinéa (4) c) émis par ce comité, ainsi que les autres renseignements qu'il peut exiger au sujet des circonstances entourant l'émission de ce certificat, ou

b) requérir un médecin qui, dans cette province, a procuré l'avortement d'une personne de sexe féminin nommée dans un certificat mentionné à l'alinéa (4) c), de lui fournir une copie de ce certificat, ainsi que les autres renseignements qu'il peut exiger au sujet de l'obtention de l'avortement.

(6) Aux fins des paragraphes (4) et (5) et du présent paragraphe, «comité de l'avortement thérapeutique» d'un hôpital désigne un comité formé d'au moins trois membres qui sont tous des médecins qualifiés, nommé par le conseil de cet hôpital pour examiner et décider les questions relatives aux arrêts de grossesse dans cet hôpital;

«conseil» désigne le conseil des gouverneurs, le conseil de direction ou le conseil d'administration ou les **trustees**, la commission ou une autre personne ou un autre groupe de personnes ayant le contrôle et la direction d'un hôpital accrédité ou approuvé;

«hôpital accrédité» désigne un hôpital accrédité par le Conseil canadien d'accréditation des hôpitaux, dans lequel sont fournis des services de diagnostic et des traitements médicaux, chirurgicaux et obstétricaux;

«hôpital approuvé» désigne un hôpital approuvé aux fins du présent article par le ministre de la Santé de la province où il se trouve;

«médecin qualifié» désigne une personne qui a le droit d'exercer la médecine en vertu des lois de la province dans laquelle est situé l'hôpital mentionné au paragraphe (4);

«ministre de la Santé» désigne
a) dans la province d'Ontario, de Québec, du Nouveau-Brunswick, du Manitoba, de Terre-Neuve et de l'Ile-du-Prince-Edouard, le ministre de la Santé;
a.1) dans la province d'Alberta, le ministre de la Santé (hôpitaux et assurance-maladie);
b) dans la province de Colombie-Britannique, le ministre des Services de santé et de l'assurance-hospitalisation;
c) dans les provinces de Nouvelle-Écosse et de Saskatchewan, le ministre de la Santé publique, et
d) dans le territoire du Yukon et les territoires du Nord-Ouest, le ministre de la Santé nationale et du Bien-être social.

(7) Rien au paragraphe (4) ne doit s'interpréter de manière à faire disparaître la nécessité d'obtenir une autorisation ou un consentement qui est ou peut être requis, autrement qu'en vertu de la présente loi, avant l'emploi de moyens destinés à réaliser une intention de procurer l'avortement d'une personne du sexe féminin.

Tiré de: **Code criminel, Statuts révisés du Canada**, 1970, chapitre C-34, article 251.

**Annexe Q.28**

# Avortement, le point de vue des Églises

**Un point de vue protestant** (Fédération des Églises réformées de France)

Au préalable, les Églises réformées écartent toute argumentation tendant à prouver que l'embryon ou le foetus est déjà un être humain. Cette discussion n'a aucun intérêt: «Il me suffit de savoir et de constater que tout homme, pour exister, doit d'abord être conçu et porté dans le sein maternel». Donc, le fait est que supprimer cela, c'est rendre impossible la naissance d'un être humain.

«Or, pour nous, la norme de référence, en éthique, comme dans tous les autres domaines, découle de la parole même de Dieu. La volonté créatrice du Seigneur est à l'origine de toute forme d'existence... Il n'est donc pas question, ici, du respect de la vie en tant que telle, mais de l'obéissance à celui qui donne la vie, et qui l'ôte aussi, et c'est dans cette perspective que doit se situer notre responsabilité d'homme.»

«À nos yeux, il apparaît que l'avortement est un refus des droits de Dieu sur l'homme. Cependant, si une femme ou un couple passe outre à ce que je crois être la volonté de Dieu, je refuse à m'engager dans un processus de répression, car le Seigneur est aussi un Dieu de grâce qui pardonne...»

Toutefois, «le Conseil de la Fédération protestante considère que des parents chrétiens, vivant profondément leur foi, peuvent accepter dans la soumission, et peut-être même, pourquoi pas, avec une certaine joie, d'avoir un enfant gravement handicapé; mais il estime aussi qu'on ne peut pas transformer cette possibilité-là, qui est ouverte par la foi, en une exigence générale et universelle.»

L'interruption de grossesse est toujours un acte grave, un ultime recours que seules peuvent justifier des circonstances exceptionnelles. Pour cette raison, il faut limiter les cas dans lesquels le recours à l'interruption de grossesse peut être autorisé. Cependant, le Conseil de la Fédération souhaite qu'au delà des cas envisagés par le projet de loi, on prenne en considération les situations sociales de détresse.

Parallèlement, pour dissuader la femme de recourir à l'avortement, il serait souhaitable que, dans des établissements agréés, les femmes puissent facilement demander conseil à des travailleurs sociaux, des assistantes sociales et, pourquoi pas, à des aumôniers qui pourraient par la suite continuer à les suivre.

**L'Église catholique**

«L'Église professe encore et toujours que l'acte conjugal, de lui-même, comme disait Gabriel Marcel, a un voeu de fécondité... Cependant, il arrive que des devoirs se contredisent dans un foyer: l'ouverture possible à la vie de l'acte conjugal, la nécessité de relations conjugales, l'impossibilité, pour un cause ou pour une autre, de recourir à une période agénésique, une situation grave de l'habitat ou du salaire. Il y a, dans certains cas, on ne peut le nier, un

conflit de devoirs et l'Église disait, et dit encore: puisque conflit de devoirs il y a, il est possible pour les époux de recourir momentanément à un moyen contraceptif. Si vous voulez, en présence de ces devoirs qui s'entremêlent et qui s'entrechoquent dans la conscience des époux, l'Église admettrait cette solution d'une contraception momentanée.»

En revanche, la tradition catholique ne fait aucune différence entre l'enfant qui est présumé naître anormal et l'enfant qui naît anormal, car la vie humaine existe dès le début. L'Église ne saurait donc admettre, dans ce cas, un droit à l'avortement qui serait, en fait, le droit à l'euthanasie.

«L'avortement nous paraît toujours un mal et un malheur, une sorte de signe de détresse ou d'incapacité d'aider une vie à prendre son essor.»

Or, les pouvoirs publics, par leur décision, vont engager le bien commun de la nation dans une forme de civilisation qui, ou bien préserve et aide toute vie quelle qu'elle soit, ou bien admet des exceptions légales à ce principe. «Ces exceptions ne pourraient-elles pas, par la suite, se répéter et envahir non seulement le domaine de l'enfant dans le sein de la mère, mais le domaine des handicapés ou de la sénescence?»

**Le judaïsme**

Institution divine, le mariage comprend implicitement à la fois l'amour du couple et la procréation, conformément au commandement de Dieu: «Croissez et multipliez.»

Dans cette tradition, la famille nombreuse a toujours été considérée comme une bénédiction. Le judaïsme reconnaît, néanmoins, ce qu'on appelle un nombre optimum d'enfants «parce qu'il ne s'agit pas seulement de mettre des enfants au monde, mais aussi de les élever dans un cadre harmonieux». Aussi, «dans certains cas particuliers, mais toujours pour des indications de santé, le judaïsme permet de recourir à la contraception.»

Le respect de la vie humaine est une valeur inviolable, sacrée, imprescriptible. La vie étant un don de Dieu, il n'appartient à aucune autorité humaine d'en disposer d'une manière délibérée. Ce respect de la vie s'étend aussi à la vie en puissance; c'est pourquoi l'avortement est considéré, devant la loi juive, non comme un meurtre - non pas comme un crime, du point de vue pénal - mais comme une faute grave, d'après la loi morale.

On peut citer ici des sources talmudiques qui servent de références de base au judaïsme:

«Si une femme a un accouchement difficile, qui met sa vie en danger, on a le droit de supprimer l'enfant, soit par embryotomie, soit par médicaments, jusqu'au moment de la naissance. C'est-à-dire que dès le moment où la tête de l'enfant ou la plus grande partie de son corps sont sortis du sein maternel, on n'y touchera plus, car on ne peut pas repousser une vie devant une autre vie.»

Ce texte est extrêmement clair: dès le moment où l'enfant est né, il y a pour lui plénitude de vie. Jusqu'à ce moment, il serait permis de supprimer l'enfant pour sauver la mère: mais si l'indication médicale, c'est-à-dire la sauvegarde de la vie de la mère, n'est plus là, l'interdiction de toucher à cette vie reprend sa valeur pleine et entière.

**Annexe Q.28**

«Dans le cas de crainte de l'enfant malformé, l'indication, en tant que telle, n'a jamais été considérée comme valable par le judaïsme, car on ne peut pas supprimer une vie, fût-elle diminuée...» Cependant, étant donné les risques que peut présenter pour la santé de la mère la dépression morale ou psychique, le judaïsme permet l'avortement thérapeutique en examinant chaque cas particulier.

Enfin, «les indications sociales ou économiques ne peuvent jamais, pour un juif fidèle, être prises en considération. Ce que l'on peut comprendre, c'est qu'il y ait des répercussions sur la santé physique, mentale, morale de la mère. Si vous avez, devant vous, une famille de six ou sept enfants qui vit dans un taudis, évidemment, à ce moment-là, ce n'est plus seulement une question économique, c'est également une question de santé; et, dans ce cas-là, disons que le judaïsme, qui est très rigoureux dans les principes, examine la situation avec réalisme, avec humanité, estimant que les principes moraux sont suffisamment ancrés dans les consciences pour ne rien avoir à redouter d'une permission particulière donnée dans un cas particulier.»

Tiré de: **L'avortement: Histoire d'un débat**, éditions Flammarion. pages 80 à 86. Paris, 1975.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Flammarion.

# Pour quelles raisons avorte-t-on?

Pour répondre à cette question, nous pouvons établir six catégories de motivations de demandes d'interruption de grossesse.

1. Il s'agit premièrement de raisons concernant l'état de santé psychique et physique de la mère ou de l'enfant:
   - vie de la mère mise en danger par une grossesse ou un accouchement;
   - mère atteinte de déficience mentale;
   - malformation de l'embryon décelable déjà au 3e mois (grâce aux ultrasons).

2. Pour des raisons de violence faite à la femme:
   - viol ou inceste (c'est-à-dire relations sexuelles avec un membre de la famille).

3. Pour des raisons d'impasses sociales:
   - mère trop jeune, abandonnée, sans formation, donc incapable d'assumer un enfant.
   - parents étudiants et sans revenus fixes.

4. Pour des raisons d'impasses familiales:
   - familles nombreuses ou pauvres pour lesquelles un enfant de plus serait une charge trop grande.

5. Pour favoriser la poursuite professionnelle de la femme:
   - une grossesse puis un enfant sont souvent considérés comme de gros handicaps dans l'avancement professionnel d'une femme.

6. Pour des motifs de convenance:
   - on souhaite d'abord s'assurer un minimum de confort (voiture, télévision, vidéo, vacances...).
   - un sentiment d'insécurité face à l'avenir peut aussi motiver une demande d'interruption de grossesse, de même qu'un manque d'harmonie dans le couple (un enfant pourrait rompre une harmonie déjà trop précaire).
   - l'homme est également un facteur important dans les demandes d'interruption de grossesse. C'est souvent lui qui pousse la femme à avorter (cette dernière serait dans bien des cas prête à garder l'enfant).

Connaissez-vous d'autres motifs?

Article de Véronique Rochat, tiré de : «Naître ou ne pas naître». **Rendez-vous - Le lecteur de la Bible des jeunes**, juillet-septembre 1988, n° 3, page 8.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

**Annexe Q.30**

# Violent, moi!

| Avez-vous déjà... | OUI | NON |
|---|---|---|
| – frappé agressivement quelqu'un qui ne voulait pas collaborer avec vous? | ___ | ___ |
| – humilié quelqu'un parce que vous étiez en colère et que vous aviez besoin de vous défouler? | ___ | ___ |
| – lancé un objet quelconque à quelqu'un parce que vous aviez perdu le contrôle? | ___ | ___ |
| – pensé faire du mal à une autre personne sans rien lui dire parce qu'elle vous avait trop blessé? | ___ | ___ |
| – utilisé la menace verbale ou des paroles violentes? | ___ | ___ |
| – ridiculisé une autre personne? | ___ | ___ |
| – souligné sans arrêt un défaut qui vous agaçait chez une autre personne? | ___ | ___ |
| – menacé quelqu'un qui vous dérangeait? | ___ | ___ |
| – essayé d'attirer l'attention au détriment d'une autre personne en la plaçant dans une situation embarrassante? | ___ | ___ |
| – semé le doute à propos de la réputation d'une autre personne? | ___ | ___ |
| – boudé quelqu'un pour mieux dominer la situation? | ___ | ___ |

# Critères pour une «guerre juste»

Au moins six critères permettent de dire qu'une guerre est «juste»:

1. La guerre doit être déclarée par une autorité légitime; elle ne doit pas être l'expression de la rancune d'une personne ou d'un groupe de personnes qui décident simplement d'exercer leur pouvoir;

2. La guerre doit être menée avec une intention juste; elle doit avoir pour but de promouvoir la paix. La guerre doit se faire avec l'intention d'amener le bien et non le mal.

3. On ne doit entreprendre la guerre qu'en dernier ressort. On doit avoir épuisé tous les moyens d'arriver à une solution pacifique avant de pouvoir justifier le recours à la force militaire.

4. En faisant la guerre, on doit respecter le principe des proportions. On ne peut donc se livrer à des destructions excessives dans le seul but d'atteindre des résultats même légèrement souhaitables.

5. La guerre doit avoir des chances raisonnables de succès.

6. La guerre doit se faire avec toute la modération possible. On a élaboré des codes précis de conduite en temps de guerre, enchâssés dans des règles acceptées à l'échelle internationale et approuvées par des organismes tels que la Commission de la Haye ou la Convention de Genève.

REMARQUE: l'idée de «guerre juste» a été élaborée par saint Augustin, puis traitée avec attention par Thomas d'Aquin au Moyen-Âge et affinée plus tard par le théologien jésuite Suarez pendant la Contre-Réforme.

**Annexe Q.32**

# Les conventions de Genève

**Droits des malades et des blessés**

- On doit protéger les soldats malades et blessés.

- On doit protéger les médecins, les infirmiers, le personnel médical et religieux, qui sont tous neutres du point de vue militaire.

- On doit protéger les hôpitaux qui abritent les malades et les blessés, ainsi que les véhicules qui les transportent et le matériel médical dont ils ont besoin.

- L'emblème de la Société internationale de la Croix-Rouge - une croix rouge sur fond blanc, ou un croissant rouge dans certains pays musulmans - est un signe de protection. La croix rouge ou le croissant rouge doivent se trouver bien en vue sur tous les objets protégés, notamment sur les bâtiments et les camions. Tout le personnel médical et religieux doit porter la croix rouge pour assurer sa protection.

- Selon les dispositions des conventions de Genève, on doit toujours respecter l'emblème de la Croix-Rouge.

**Droits des prisonniers de guerre**

- On ne doit pas tuer le personnel militaire qui est fait prisonnier ou se rend.

- On doit toujours traiter humainement les prisonniers de guerre.

- Les prisonniers de guerre doivent recevoir la nourriture, les vêtements et les soins médicaux dont ils ont besoin.

- Les prisonniers de guerre doivent pouvoir correspondre avec leur famille.

- On doit envoyer le nom des prisonniers de guerre au Comité international de la Croix-Rouge (Agence centrale de recherches), à Genève, en Suisse.

- On doit autoriser la Croix-Rouge à rendre visite aux prisonniers de guerre et à leur fournir de l'aide au besoin.

- Si un prisonnier de guerre est condamné à mort, on doit en informer le Comité international de la Croix-Rouge. Pour exécuter la sentence, on doit attendre au moins six mois après la date à laquelle la Croix-Rouge a été informée de l'ordonnance d'exécution.

**Droits des civils**

- On doit respecter les blessés et les malades civils, ainsi que les hôpitaux et le personnel médical civil. Ils peuvent être protégés par l'emblème de la croix rouge ou du croissant rouge.

- Les civils qui se trouvent sur des territoires occupés ou conquis doivent avoir le droit de mener une vie aussi normale que possible.

- On ne doit pas déporter les civils, c'est-à-dire les éloigner de force de leurs foyers pour les installer ailleurs.

- On ne doit interner ou détenir des civils dans des camps spéciaux que pour des raisons vitales de sécurité.

- Les civils internés doivent avoir au moins droit aux conditions de vie ou aux normes en vigueur dans les camps de prisonniers.

- Les forces ou le personnel ennemis ne doivent pas piller, voler ni détruire de façon insensée les biens des civils situés en territoire occupé.

Extrait adapté des Conventions de Genève
du 12 août 1949. Dispositions essentielles.
(Traduction libre.)

**Annexe Q.33**

# Le déserteur

Monsieur le Président
Je vous fais une lettre
Que vous lirez peut-être
Si vous avez le temps.
Je viens de recevoir
Mes papiers militaires
Pour partir à la guerre
Avant mercredi soir.

Monsieur le Président
Je ne veux pas la faire
Je ne suis pas sur terre
Pour tuer de pauvres gens.
C'est pas pour vous fâcher
Il faut que je vous dise
Ma décision est prise
Je m'en vais déserter.

Depuis que je suis né
J'ai vu mourir mon père
J'ai vu partir mes frères
Et pleurer mes enfants.
Ma mère a tant souffert
Qu'elle est dedans sa tombe
Et se moque des bombes
Et se moque des vers.
Quand j'étais prisonnier
On m'a volé ma femme
On m'a volé mon âme
Et tout mon cher passé.
Demain de bon matin
Je fermerai ma porte
Au nez des années mortes
J'irai sur les chemins.

Je mendierai ma vie
Sur les routes de France
De Bretagne en Provence...
Et je crierai aux gens
Refusez de la faire
N'allez pas à la guerre
Refusez de partir.
S'il faut donner son sang
Allez donner le vôtre
Vous êtes bon apôtre
Monsieur le Président.
Si vous me poursuivez
Prévenez vos gendarmes
Que je n'aurai pas d'armes
Et qu'ils pourront tirer.

Paroles et musique de Boris Vian

Reproduit avec l'aimable autorisation de Warner Chappell Music, Paris, France.

# Actes de violence

Dans le tableau, numéroter les «actes de violence» par ordre de gravité:

1- violence extrême 5- pas de violence du tout

| ACTES DE VIOLENCE | MA NOTATION DE LA VIOLENCE |
|---|---|
| 1. Une mère donne une fessée à son enfant. | _____ |
| 2. Un homme en poignarde un autre pendant une querelle. | _____ |
| 3. Un lion tue une antilope. | _____ |
| 4. La pendaison d'une personne condamnée pour meurtre. | _____ |
| 5. Un boucher tue un agneau. | _____ |
| 6. Un directeur d'école administre une correction à un élève. | _____ |
| 7. Le sarcasme. | _____ |
| 8. Un boxeur terrasse son adversaire. | _____ |
| 9. On bombarde des civils en temps de guerre. | _____ |
| 10. Une personne est abattue au cours d'une émission de télévision. | _____ |
| 11. Un pays se défend avec des armes contre une attaque armée. | _____ |
| 12. La littérature haineuse. | _____ |
| 13. Une personne tire sur un cambrioleur au cours d'un vol qualifié. | _____ |
| 14. Un viol. | _____ |
| 15. Une bagarre au cours d'une partie de hockey. | _____ |

**Annexe Q.35**

# Éloge funèbre de Martin Luther King Jr

*Prononcé à Atlanta, Georgie, le 9 avril 1968 par Benjamin E. Mays, Président honoraire de Morehouse College.*

Me faire l'honneur de me solliciter pour prononcer l'éloge funèbre du Docteur Martin Luther King c'est comme si l'on me demandait de faire l'éloge d'un fils défunt – tant il m'était proche et cher. Notre amitié remonte aux jours où il était étudiant à Morehouse College. Ce n'est pas une tâche facile; cependant je l'accepte, le coeur lourd, parfaitement conscient de mon incapacité à rendre justice à cet homme. J'avais le désir, au cas où je serais mort avant le Dr King, qu'il prononcât mon éloge à mon dernier jour. Il souhaitait, lui, au cas où il mourrait avant moi que je prisse la parole à ses obsèques. Le destin a voulu que je prononce son éloge. J'aurais souhaité qu'il en fût autrement car après tout j'ai soixante-dix ans et Martin Luther est mort à trente-neuf ans.

Bien qu'il y ait des gens pour se réjouir de sa mort, il y en a des millions sur toute la surface de ce monde qui sont plongés dans la douleur parce que cet ami de l'humanité – de toute l'humanité – a été abattu dans la fleur de l'âge. Ainsi, des multitudes ici et dans des pays étrangers, des reines, des rois, des chefs de gouvernement, le clergé du monde, et l'homme de la rue partout prient Dieu d'être avec la famille, le peuple américain et le président des États-Unis en cette heure tragique. Nous espérons que cet intérêt universel réconfortera la famille – car le chagrin est comme un pesant fardeau; quand on le partage il est plus facile à porter. Nous venons aujourd'hui vous aider à porter le fardeau.

Nous nous sommes réunis ici, venus de tous les horizons de cette grande nation et d'autres parties du monde pour rendre grâce à Dieu d'avoir donné à l'Amérique, en ce moment de son histoire, Martin Luther King Jr. Vraiment, Dieu ne respecte pas les grands personnages. Comme c'est étrange! Dieu a appelé le petit-fils d'un esclave par la branche paternelle et lui a dit: *Martin Luther King, parle à l'Amérique de la guerre et de la paix; de la justice sociale et de la discrimination raciale; de ses obligations envers les pauvres; et de la non-violence comme moyen d'améliorer la société dans un monde de brutalité et de guerre.*

Il y avait là un homme qui croyait de toutes ses forces que l'emploi de la violence est mauvais, en n'importe quelle occasion, sur le plan éthique et sur le plan moral; que la violence porte sa défaite en elle-même; et que seuls l'amour et le pardon peuvent briser le cercle vicieux de la vengeance. Il croyait que la non-violence réussirait dans la lutte contre l'injustice dans le domaine de la politique, de l'économie, de l'éducation et des relations raciales. Il était aussi convaincu qu'on ne pouvait amener les gens par la simple persuasion à supprimer définitivement l'inhumanité de l'homme pour l'homme, mais qu'on pouvait y parvenir grâce à une résistance non violente de masse qui donnerait au mal une dimension dramatique. Il croyait qu'une action directe non violente était nécessaire pour compléter les victoires non violentes obtenues devant les cours fédérales. Il croyait que l'utilisation de la non-violence à la solution des problèmes sociaux aurait finalement une valeur rédemptrice.

À cause de cette conviction, se sont inscrites dans l'histoire les marches de Montgomery, Birmingham, Selma, Chicago et d'autres cités. Il a donné au peuple une manière éthique et morale de s'engager dans une action destinée à améliorer l'ordre social sans effusion de sang ni violence; et quand la violence s'est déchaînée ce fut simplement celle qui est latente dans

toute manifestation de protestation contre des maux solidement enracinés. Aucune personne raisonnable n'irait refuser aux activités et à la personnalité de Martin Luther King une grande part dans le succès du mouvement étudiant de *sit-ins*; dans l'abolition de la ségrégation dans les établissements du centre de la ville; ou nier que ses activités ont très largement contribué à faire passer la législation sur les droits civiques de 1964 et 1965.

Martin Luther King croyait en une Amérique unie; il croyait que les cloisons élevées par la ségrégation légale ou *de facto*, par la discrimination basée sur la race ou la couleur, pouvaient être détruites. Comme il l'a dit dans son discours devant le Washington Monument «J'ai un rêve!»

Il avait foi dans sa patrie. Il est mort en luttant pour instituer la déségrégation et l'intégration en Amérique afin que cette grande nation qui est la nôtre, née dans la révolution et le sang, conçue dans la liberté et vouée au principe que tous les hommes ont été créés libres et égaux, devienne vraiment le phare de la liberté; que personne n'y soit brimé parce que sa peau est noire, ou favorisé parce que ses yeux sont bleus; qu'elle soit forte militairement mais éternellement en paix; que l'économie y soit solide mais juste; qu'elle soit savante mais sage; que les plus pauvres – les éboueurs – y aient le pain quotidien et davantage; qu'un logement décent soit assuré à tous, que chacun y reçoive l'éducation qui convient à ses capacités; que les plus riches y sachent ouvrir leur coeur. Tel était son rêve, et le but qu'il s'était fixé. Comme ses partisans et lui le chantaient souvent: «Nous vaincrons un jour; Blancs et Noirs ensemble.»

Ne nous méprenons pas; notre défunt frère n'a pas choisi la non-violence par peur ou par lâcheté. Le courage moral était une de ses plus nobles vertus. Comme le Mahatma Gandhi a défié l'Empire britannique sans épée et a gagné, Martin Luther King a défié sans fusil les injustices raciales de ce pays. Et il avait la conviction qu'il gagnerait la bataille pour la justice sociale. Et j'ose affirmer qu'il a fallu plus de courage à King pour pratiquer la non-violence qu'à son assassin pour tirer le coup fatal. L'assassin est un lâche: il a commis son méfait ignoble et pris la fuite. Quand Martin Luther désobéissait à une loi injuste, il acceptait les conséquences de ses actes. Il ne s'enfuyait jamais et n'implorait jamais la pitié. Il est retourné à la prison de Birmingham pour y purger sa peine.

Peut-être avait-il plus de courage que les soldats qui se battent et meurent sur le champ de bataille. Il y a un élément de contrainte dans leur mort. Mais quand Martin affrontait et affrontait encore la mort, jusqu'à finalement l'embrasser, il n'obéissait à aucune pression extérieure. Il n'obéissait qu'à la voix intérieure qui le pressait d'agir. Plus de courage que ceux qui prêchent la violence comme issue, car ils ont des armes destructrices pour se défendre. Mais Martin Luther affrontait les chiens, la police, la prison, des critiques sauvages, et en fin de compte, la mort; et il n'avait ni fusil, ni couteau même pour se défendre. Il n'avait que sa foi en un Dieu juste comme soutien; et la conviction qu'«il est armé trois fois celui qui défend de justes causes». La foi dont parle Browning quand il dit: «Un homme qui n'a jamais tourné les talons, mais marché en avant, à coeur offert; jamais douté que les nuages ne crèvent; jamais rêvé que le bien triomphe, le mal vaincu; qui a prêché que nous tombons pour nous relever, échouons pour mieux combattre, dormons pour nous éveiller.»

Allié au courage moral, il y avait en Martin Luther King la capacité d'aimer les autres. Bien que profondément engagé dans son action de libération des Noirs, il avait de l'amour et de l'intérêt pour toutes sortes de peuples. Il ne faisait aucune distinction entre les grands et les

humbles; ni entre les riches et les pauvres. Il croyait tout particulièrement qu'il avait été envoyé pour se faire le champion des plus déshérités. Il aurait probablement dit: «S'il me fallait mourir, je suis sûr qu'il n'y aurait pas de cause plus grande pour laquelle mourir, qu'en combattant pour faire obtenir un juste salaire aux éboueurs.» Il était au-dessus des races, au-dessus des patries, au-dessus des Églises, au-dessus des classes sociales, au-dessus de la culture. Il appartenait au monde et à l'humanité. Maintenant il appartient à la postérité.

Mais il y a une dichotomie dans tout cela. Cet homme était aimé par certains, haï par d'autres. King savait mieux que personne ce que c'est que souffrir. Il avait eu sa maison endommagée par une bombe; vécu en étant jour après jour pendant treize ans l'objet de menaces de mort; été accusé par méchanceté de communisme; été faussement accusé de n'être pas sincère et de se mettre en avant pour sa propre gloire; poignardé par un membre de sa propre race; assommé dans un hall d'hôtel; mis en prison plus de vingt fois, blessé profondément parfois par la trahison d'amis – et pourtant cet homme n'avait aucune amertume en son coeur, aucune rancoeur en son âme, et il a parcouru ce monde en tous sens pour prêcher la non-violence et le pouvoir rédempteur de l'amour. Il croyait de tout son coeur, de tout son esprit, de toute son âme que le chemin de la paix et de la fraternité passe par la non-violence, l'amour et la souffrance. On a sévèrement critiqué son opposition à la guerre au Vietnam. Comment pouvait-on s'attendre à ce qu'un prophète ayant les convictions de Dr King prêchât la non-violence dans sa patrie et la violence au Vietnam. King s'en remettait entièrement à la non-violence non seulement pour résoudre les problèmes de race aux États-Unis, mais pour résoudre les problèmes du monde.

Sûrement c'est Dieu qui avait appelé cet homme à cette tâche. Si Amos et Michée ont été des prophètes au huitième siècle avant J.-C., Martin Luther King, lui, a été un prophète du vingtième siècle. Si Dieu a appelé Isaïe à être un prophète en son temps, Dieu a appelé Martin Luther King à être un prophète dans le sien. Si Osée a été envoyé pour prêcher l'amour et le pardon il y a des siècles, Martin Luther a été envoyé pour répandre la non-violence et le pardon dans le troisième quart du vingtième siècle. Si Jésus a été envoyé pour prêcher l'évangile aux pauvres, Martin Luther a été appelé pour donner de la dignité à l'homme de la rue. S'il est un prophète celui qui interprète la volonté de Dieu en un langage clair et intelligible, Martin Luther King répond à cette définition. S'il est un prophète celui qui ne cherche pas à épouser des causes populaires, mais plutôt celles qu'il croit justes, alors là encore Martin Luther gagne.

Non! Il n'était pas en avance sur son temps. Aucun homme n'est en avance sur son temps. Chaque homme doit répondre à l'appel de Dieu dans le temps de sa vie et non pas dans le temps de la vie d'un autre. Jésus eut à répondre à l'appel de Dieu au premier siècle de notre ère et non pas au vingtième. Il n'avait qu'une vie à vivre. Il ne pouvait pas attendre, bien qu'il soit mort jeune. Combien de temps pensez-vous que Jésus aurait dû attendre pour se faire accepter par les autorités constituées? Vingt-cinq ans? Cent ans? Mille ans? Il est mort à trente-trois ans. Il ne pouvait pas attendre. Paul, Galilée, Copernic, Martin Luther, l'homme de la Réforme, Gandhi et Nehru ne pouvaient attendre un autre temps. Il leur a fallu agir en leur temps. Aucun homme n'est en avance sur son temps. Abraham quittant sa patrie pour obéir à l'appel de Dieu; Moïse conduisant un peuple rebelle vers la Terre promise; Jésus mourant sur sa Croix; Galilée abjurant à genoux; Lincoln tombant sous la balle d'un assassin; Woodrow Wilson partant en croisade pour une Société de nations; Martin Luther King mourant en combattant pour que justice soit rendue aux éboueurs – aucun de ces hommes n'était en

en avance sur son temps. Pour eux le temps était toujours venu de faire ce qui était juste et qu'il fallait faire.

Dommage que Martin Luther King soit mort si jeune. C'est bien mon avis aussi. Mais comme je l'ai déjà dit souvent ce qui importe ce n'est pas la longueur d'une vie, c'est sa qualité. C'est ce que l'on accomplit au profit de l'humanité qui compte. Jésus est mort à trente-trois ans; Jeanne d'Arc à dix-neuf; Keats et Marlowe à vingt-neuf ans; Shelley à trente; Dunbar avant trente-cinq ans; John Fitzgerald Kennedy à quarante-six; William Rainey Harper à quarante-neuf; et Martin Luther King à trente-neuf.

Nous faisons tous des prières pour qu'on arrête l'assassin et qu'on le juge. Mais, ne vous y trompez pas: le peuple américain est en partie responsable de la mort de Martin Luther King. Les autorités de Memphis doivent porter une partie de la responsabilité de l'assassinat de Martin Luther. La grève aurait dû être terminée depuis des semaines. Les gens les plus mal payés de notre société ne devraient pas être dans la nécessité de faire grève pour obtenir un salaire plus juste. Un siècle après l'Émancipation et après la promulgation des XIII^e^, XIV^e^ et XV^e^ Amendements il n'aurait pas dû être nécessaire que Martin Luther King organisât des «marches» sur Montgomery, Birmingham et Selma, allât en prison plus de vingt fois pour essayer d'obtenir pour son peuple ces droits que les gens à la peau plus claire ont de naissance parce qu'ils sont blancs. Nous aussi nous sommes coupables de meurtre. Il est temps que les Américains se repentent et fassent appliquer la démocratie également à tous les Américains.

Si nous aimons Martin Luther King et le respectons comme en témoigne cette foule, veillons à ce qu'il ne soit pas mort en vain; veillons à ne pas déshonorer son nom en essayant de résoudre nos problèmes par des émeutes dans les rues. La violence était étrangère à sa nature. Il a prévenu que de continuelles émeutes pourraient faire surgir un état fasciste. Mais veillons aussi à ce que les conditions qui sont à l'origine des émeutes disparaissent rapidement, comme le président des État-Unis essaie de nous amener à le faire. Que les Blancs et les Noirs également regardent au fond de leur coeur; et si nous trouvons dans nos coeurs un préjugé contre un groupe racial ou ethnique, extirpons-le et prions comme le ferait Martin Luther King s'il le pouvait: «Père, pardonne-leur car ils ne savent pas ce qu'ils font.» Si nous faisons cela, Martin Luther King aura eu une mort rédemptrice dont bénéficiera toute l'humanité. Morehouse College portera toujours la marque du passage de Martin Luther et la nation et le monde auront envers lui une dette dans les siècles à venir. Il est naturel que nous qui sommes à Morehouse nous voulions élever un monument à sa mémoire pour l'inspiration de tous les étudiants qui travaillent dans ces murs.

Je veux terminer en vous disant que Martin Luther King croyait que *si la mort physique était le prix qu'il lui fallait payer pour délivrer l'Amérique du préjugé et de l'injustice, rien ne pouvait être plus rédempteur*. Et paraphrasant les paroles de l'immortel John Fitzgerald Kennedy, permettez-moi de dire que la tâche que Martin Luther King Jr n'a pu achever sur cette terre doit devenir vraiment la nôtre.

Tiré de: **Ma vie avec Martin Luther King**, de Coretta Scott King, Traduction française d'Anne-Marie Soulac, éditions Stock, Paris, 1970, pages 355 à 360.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Stock.

**Annexe Q.36**

# Gandhi

Le petit homme vêtu de blanc, crâne rasé, pieds nus dans ses sandales, s'avance à grandes enjambées, appuyé sur son bâton, sur une route indienne. Derrière lui, toute une foule d'hommes et de femmes. Une foule heureuse. Et à chaque village traversé, à chaque groupe rencontré, le mahatma, de sa bouche déjà édentée, sourit largement.

Mais où va-t-il donc, le mahatma Gandhi? Où cette foule l'accompagne-t-elle?

Nous sommes en 1928. Au début de l'année, Gandhi a commencé par publier dans le journal **Indian Opinion** un article consacré à l'impôt sur le sel qu'il dénonce comme particulièrement injuste. Il est exact que nul, en Inde, n'a le droit de récolter ou de produire du sel, ce privilège revenant à l'autorité seule. En France, sous l'ancien régime, il en était de même: qui ne se souvient de la gabelle? En l'occurrence, bien sûr, l'autorité perçoit un impôt.

Certains se sont étonnés de cet article de Gandhi. Même aux nationalistes les plus acharnés à tirer parti de tout, cette histoire de sel paraissait bien peu de chose. Mais Gandhi a persévéré. Le 2 mars, il a adressé une lettre au vice-roi, recensant tous les griefs de ses compatriotes contre l'occupant et demandant qu'il soit mis fin à un état de chose inacceptable. «Sinon, je commencerais avec mes collaborateurs à ne plus tenir compte de la loi sur le sel.»

Encore le sel. Mais cette fois, les nationalistes ont commencé à comprendre où Gandhi voulait en venir. Quant au vice-roi, il a purement et simplement rejeté l'ultimatum de «M. Gandhi» et à l'avance dénoncé les suites que pourrait comporter tout acte visant à compromettre la paix publique.

Alors, le 11 mars, Gandhi a quitté son ashram, suivi de soixante-dix fidèles, hommes et femmes. Tout ce monde s'est mis en route vers Dandee, un petit port du Sud, situé à trois cents kilomètres de là.

### Une pincée de sel de mer

Ces trois cents kilomètres, Gandhi et les siens vont mettre vingt-quatre jours à les parcourir. Mais de soixante-dix au départ, ils sont devenus plusieurs milliers à l'arrivée. Là, devant la mer, sur la plage, Gandhi va passer la nuit en prière. Beaucoup d'autres l'imitent. Le lendemain à l'aube, le mahatma se lève, s'avance jusqu'aux vagues, se plonge entièrement dans l'eau. Quand il sort, il brandit une pelletée d'eau de mer qui, exposée au soleil, produira une pincée de sel.

Un gigantesque cri de joie. Gandhi va faire savoir partout que ce sel extrait d'une eau qui devrait être à tous n'est autre que le résultat d'une action illégale. Ce qu'il a enfreint, c'est la loi. La loi britannique. La loi de l'occupant.

Toute l'Inde s'émerveille. Les Indiens, hindous ou musulmans, pauvres ou riches, à quelque caste qu'ils appartiennent, vont mettre leur point d'honneur à aller eux-mêmes chercher leur sel dans l'eau de la mer. Réaction de l'autorité: Gandhi est arrêté. Soixante mille personnes sont arrêtées. Un échec? Non, une victoire. Rien de plus encombrant que tous ces prisonniers incarcérés à la suite d'un délit en définitive très mineur, qui n'ont af-fronté aucune force publique, molesté personne, a fortiori fait couler le sang de quiconque. D'autant plus que l'opinion britannique elle-même, alertée par ses journaux, est plutôt tentée de donner raison aux Indiens amateurs de sel. On a toujours eu le sens de l'humour au-delà du channel.

Churchill a beau stigmatiser avec une inutile violence cette «oligarchie de fanatiques, de politiciens et de marchands avides» qui voudrait prendre le contrôle de l'Inde, on ne le suit guère. Décision est prise de libérer les prisonniers. Finalement vont s'ouvrir les négociations souhaitées par Gandhi. Le «pacte de Delhi» en sortira. Certes, on ne peut pas dire qu'il a réglé tous les problèmes qui se posent. Mais les Indiens considéreront légitimement qu'un pas non négligeable a été accompli en direction de l'autonomie.

L'une des images les plus stupéfiantes de l'entre-deux-guerres restera sans doute celle de Gandhi – le «fakir à demi-nu» – chaussé de ses sandales, vêtu seulement, malgré la pluie et le froid, de son pagne et de son châle et gravissant les marches du palais de Buckingham où l'attendent le roi et la reine d'Angleterre pour prendre le thé avec lui. Les actualités cinématographiques l'ont montrée au monde, cette image, et le monde en est resté pantois. Les journaux ont raconté que, dans la foule immense accourue pour voir le petit homme blanc, un gamin avait crié:

- Eh! Gandhi, où sont tes culottes?

Gandhi avait parfaitement entendu et il avait éclaté de rire, conquérant du même coup l'affection de ces Londoniens.

Il n'était chef d'aucun parti. Toujours il s'était refusé à appartenir à un quelconque mouvement. Il continuait à jurer que, pour contraindre les Anglais à s'en aller, il fallait leur témoigner de plus en plus d'amour. Qu'un sourire valait toujours mieux qu'une injure et que ce sourire ferait plus de mal qu'une injure si celui qui le recevait se sentait lui-même en position injuste. Hindou, il n'avait pas ménagé les critiques aux hindous. Il avait condamné sans relâche le système des castes qui voulait que toute une partie de la population – les intouchables – fût tenue à l'écart comme des pestiférés. Il avait scandalisé les traditionnalistes en se rendant lui-même chez des intouchables, en accueillant des intouchables dans sa maison, en organisant le mariage de plusieurs des siens avec des intouchables. Il avait continué à scandaliser lorsqu'il a proclamé son amour pour les musulmans, citoyens eux aussi de l'Inde.

**Hindous et musulmans**

Depuis des siècles et des siècles, hindous et musulmans se haïssaient cordialement. De cette mésentente - qui souvent avait fait verser le sang - les Anglais jouaient avec un art savant. Ils répétaient que, s'ils accordaient l'indépendance, musulmans et hindous s'affronteraient dans des conditions qui, à l'avance, pouvaient susciter l'épouvante. Eux seuls, les Anglais, par leur présence, assuraient la paix publique. Mais Gandhi, lui, répétait qu'il aimait les musulmans autant que les hindous. En public, devant des foules hindoues, il lisait souvent

le Coran. Il lui arrivait d'embrasser également en public, M. Jinnah, le leader musulman - qui n'en demandait pas tant. De sorte que, si l'Inde tout entière aspirait maintenant ouvertement à l'indépendance, si des chefs nationalistes pleins de talent et de plus en plus nombreux s'affirmaient chaque jour, un seul homme, aux yeux du monde, incarnait l'Inde, un homme qui n'était rien et qui s'appelait Gandhi.

Il vivait toujours dans son ashram, entouré de sa famille et de ses fidèles. Son épouse Kastourbaï, était près de lui, vieillie, parfois bougonne mais aussi aimante qu'au premier jour. À l'âge de trente-sept ans, le mahatma avait décidé de s'abstenir de toute relation sexuelle. Il répétait à ses fidèles que, sur ce plan, les hommes devaient savoir dominer leurs instincts, que l'abstention du plaisir fortifiait le corps et l'esprit. Il répétait que le liquide vital, «capable de produire un être aussi merveilleux que l'homme, ne peut pas, s'il est conservé comme il convient, ne pas être transformé en une énergie et une vigueur incomparable».

Il s'alimentait de moins en moins, estimant que le minimum suffisait pour survivre. Quand il voulait convaincre l'opinion et qu'il n'y parvenait pas par le seul raisonnement ou les exhortations, alors il se condamnait au jeûne. Le premier jeûne – nous dirions: grève de la faim - - il l'avait entrepris peu de temps après l'affaire des paysans condamnés à cesser la culture de l'indigo. Il était rentré chez lui en toute hâte, à Hamedabad, en apprenant qu'une grève avait éclaté dans l'industrie textile de la ville. Les ouvriers réclamaient des salaires un peu plus élevés et de meilleures conditions d'existence.

Gandhi, après avoir étudié la situation, se convainquit que les ouvriers avaient raison. Ils gagnaient tout juste de quoi ne pas mourir de faim et travaillaient douze heures par jour. Il convoqua les industriels et leur déclara que désormais il était gréviste lui-même. Puisque jusque-là, on avait repoussé toute négociation, il allait donc cesser de l'alimenter dès le jour même. Il est probable que si un quelconque gréviste avait entamé la grève de la faim, les fabricants n'en eussent pas été tellement alarmés. Mais il s'agissait de Gandhi. Du mahatma Gandhi. Ils aimaient, ils admiraient, ils vénéraient le mahatma Gandhi. Le jeûne de Gandhi durait depuis trois jours quand ils se présentèrent de nouveau devant lui pour lui annoncer qu'ils acceptaient d'ouvrir des négociations avec les ouvriers. Celles-ci se révélèrent positives. La grève, qui avait duré vingt et un jours, prit fin.

En 1933, il entama un nouveau jeûne alors qu'il était une fois de plus en prison. Les journaux annoncèrent que ce serait «un jeûne à mort». Gandhi voulait cette fois protester contre la ségrégation des intouchables dans le système électoral. Les jours passaient, et le mahatma ne cédait pas. On publia bientôt des bulletins de santé alarmants. C'était plus que l'on en pouvait supporter. Les plus traditionnalistes abdiquèrent. Les intouchables purent désormais s'exprimer aux élections.

À mesure que Gandhi avançait en âge, il s'affaiblissait. Chacun des jeûnes qu'il entamait mettait sa vie danger. Chaque fois, ses disciples le suppliaient de renoncer. Il n'en faisait qu'à sa tête. Il estimait que le triomphe de la vérité avait plus de prix que la poursuite de sa propre existence.

Et c'était cet homme-là qui, par deux fois, s'était rendu à Londres pour défendre la cause de l'Inde. Il avait quitté sa paillasse, son rouet et son lait de chèvre pour parler d'égal à égal avec le roi d'Angleterre, empereur des Indes. Pour proclamer une fois de plus, au 10 Downing Street, que l'indépendance de l'Inde représentait une inéluctabilité et que tout retard apporté dans ce sens ne serait qu'un atermoiement dommageable aux deux parties.

Ce qui n'empêcha pas le vice-roi, au retour de l'un de ces séjours à Londres, de jeter une fois encore le Mahatma en prison. On a calculé que Gandhi a séjourné 2,089 jours dans les prisons anglaises!

**La minorité musulmane**

Quand la nouvelle constitution fédérale que l'Angleterre se donne en 1935 annonce pour l'Inde l'instauration à moyen terme de l'autonomie, chacun sait dans le monde que c'est une victoire de Gandhi. En 1937, le parti du Congrès triomphe aux élections. Jusque-là, hindous et musulmans ont marché ensemble - pas tout à fait la main dans la main cependant - dans la lutte pour l'indépendance. Quand on publie les résultats électoraux, on s'aperçoit que la ligue musulmane que dirige Mohamed Ali Jinnah n'a obtenu que 5 pour cent des voix. Est-ce la préfiguration de la répartition des forces dans une Inde indépendante? Cela, Jinnah ne peut l'admettre. Il y a en Inde 300 millions d'hindous et 100 millions de musulmans. L'application stricte de la démocratie devrait conduire les musulmans à passer éternellement sous les fourches caudines des hindous.

À cette logique, Gandhi n'a cessé de répondre, jurant qu'il s'appliquerait personnellement à ce que la part belle fût au contraire faite aux musulmans. Aucune communauté n'en opprimerait une autre, Gandhi s'en portait garant. Mais sera-t-il écouté? De plus en plus, il doit céder la place à Nehru et à ceux qu'il appelle «les hommes pressés». Jinnah convient volontiers que Gandhi est un saint homme. Mais aura-t-on toujours affaire à des saints? Tout à coup, il annonce que la seule solution, après l'indépendance, sera l'instauration d'un État musulman séparé.

Article d'Alain Decaux, tiré de la revue **Historia**, août 1986, n° 476, publié par la Librairie Tallandier, Paris.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Tallandier.

**Annexe Q.37**

# Pakistan

## LES CONTREBANDIERS DU NUCLÉAIRE

### COMMENT DÉTOURNER IMPUNÉMENT

### LES TECHNOLOGIES NUCLÉAIRES À DES FINS MILITAIRES

Il y a sur le boulevard Jean-Talon, à Montréal, un petit magasin de pièces électroniques, au milieu d'un ensemble de bureaux et d'entrepôts. Rien de bien spectaculaire, et on a peine à croire que c'est de ce magasin anonyme qu'a opéré, il y a sept ans, un réseau d'espions industriels reliés au gouvernement du Pakistan.

Pourtant, les faits sont là, et l'accusation formulée en 1980 contre trois employés de la firme Serabit Electronique était bien étayée. Ils étaient accusés d'avoir exporté illégalement vers le Pakistan des pièces de matériel électronique achetées au Canada et pouvant servir à la fabrication d'une bombe atomique.

Leur procès s'est déroulé à Montréal en 1984. Deux des inculpés ont été reconnus coupables et condamnés à 3 000 $ d'amende. Mais celui que la GRC décrivait comme le chef du réseau a été acquitté à l'issue du procès.

Aujourd'hui, en 1989, certains experts considèrent que le Pakistan possède de fait la bombe atomique et va devenir le huitième membre du club des pays dotés de l'arme atomique. Officiellement, ce club possède six membres: les États-Unis, l'U.R.S.S., la Grande-Bretagne, la France, la Chine et l'Inde. Depuis plusieurs années maintenant, il faut y ajouter Israël, bien que ce pays n'ait pas reconnu officiellement posséder des armes atomiques, (les révélations d'un technicien du programme secret israélien il y a quelques mois ne laissent pourtant aucun doute à ce sujet).

Tout cela sur une planète où les détenteurs du «secret atomique», les grandes puissances, ont mis sur pied des organismes de contrôle internationaux, de façon à rester les seuls à disposer de ces armes dissuasives, tout en favorisant l'accès de tous à l'énergie nucléaire pacifique. Or, la connaissance de certaines technologies clés permet de passer de l'une à l'autre, subrepticement. Et certains pays ne sont pas privés d'essayer de le faire, en se glissant dans les contradictions des pays occidentaux et la concurrence capitaliste des firmes qui «vendent des services», parfois sans que leurs gouvernements soient au courant. Si les avatars de l'Argentine et de l'Afrique du Sud sont bien connus, ceux du Pakistan le sont moins. Et le portrait des efforts soutenus de ce pays depuis 15 ans pour se doter de la bombe en secret met en lumière une étrange contrebande, dans le monde entier, de technologies dites sensibles.

### Le choc de la bombe indienne

New-Delhi, le 18 mai 1974. À la surprise du monde entier, l'Inde fait exploser une bombe atomique dans un désert situé à l'ouest du pays. L'explosion confirme que le gouvernement de madame Indira Gandhi a détourné la technologie nucléaire civile achetée aux pays occidentaux pour l'utiliser à des fins militaires.

Cette révélation arrive comme un choc, en particulier pour le Canada qui a vendu, dès 1963, un réacteur de recherche Candu à l'Inde. L'accord bilatéral spécifiait que le combustible du réacteur ne pouvait être utilisé qu'à des fins pacifiques, mais pour les experts, il est évident que c'est du plutonium 239 provenant de ce réacteur qui a été utilisé pour fabriquer la bombe indienne.

Le Canada met donc fin abruptement à sa coopération nucléaire avec l'Inde. Il continue toutefois à coopérer en ce domaine avec son voisin et farouche ennemi, le Pakistan, à qui il a fourni une centrale, installée près de Karachi...

Ce que l'on ne sait pas à l'époque, c'est qu'à la suite du test de la bombe indienne, la Commission de l'énergie atomique du Pakistan a aussitôt mis sur pied un programme secret visant à doter le plus tôt possible ce pays de sa propre bombe atomique.

L'homme qui est à la tête de ce programme s'appelle Abdul Qhadir Khan. Au début des années 70, cet ingénieur en métallurgie est allé étudier aux Pays-Bas et en Allemagne. De retour dans son pays, il a écrit à ses anciens collègues et obtenu de l'information confidentielle sur les usines d'enrichissement de l'uranium, une étape essentielle pour la fabrication d'une arme nucléaire.

Puis en 1977, il achète d'un industriel allemand nommé Albrecht Migule une installation complète permettant de convertir l'uranium en hexafluorure d'uranium. L'usine lui est livrée clés en main pour six millions de dollars, par un convoi de 52 camions qui font la route de Francfort jusqu'à Islamabad, au nez et à la barbe des douaniers.

### Une filière canadienne

Il manque encore bien des éléments aux Pakistanais pour disposer d'une bombe véritable, notamment les parties électriques et électroniques.

Dans un premier temps, Abdul Qhadir Khan va les obtenir d'un réseau d'espions établis aux États-Unis. Puis, comme l'étau des contrôles internationaux se resserre autour du Pakistan, dont les intentions sont devenues très évidentes, le chef du programme secret songe à utiliser le Canada pour se procurer du matériel électronique.

C'est alors qu'il fait appel à d'anciens amis d'étude, devenus citoyens canadiens et établis à Montréal. Il leur demande du matériel spécialisé dont il fournit une liste très précise. Et bientôt, des caisses anonymes, au contenu identifié vaguement, prennent l'air à bord de vols commerciaux vers le Pakistan.

Il faut attendre le printemps 1980 pour que les douaniers de Mirabel et la GRC découvrent le trafic et portent des accusations contre la firme Serabit Electronique de Montréal.

Au bout du compte, on peut considérer qu'après avoir subtilisé toutes ces pièces dans différents pays occidentaux, le Pakistan possède aujourd'hui, de fait, une bombe atomique, même si celle-ci est d'une puissance modeste et d'une technique peu raffinée. C'est ce que nous a confirmé Leonard Spector, conseiller principal au Carnegie Endowment for Peace de Washington et l'un des experts les plus réputés dans le domaine de la prolifération nucléaire. M. Spector, qui a effectué un voyage au Pakistan en juin dernier, maintient qu'il y a encore une certaine ambiguïté dans la situation actuelle du programme secret du Pakistan. Mais les éléments de preuve de l'existence d'une bombe utilisable s'accumulent au fil des mois. Les derniers obstacles techniques à la mise au point d'un engin nucléaire rudimentaire de faible puissance auraient été franchis récemment.

Ainsi, le 11 juillet 1985, le réseau américain ABC rapportait que, selon des sources des milieux du renseignement, le Pakistan venait de réussir un test secret du mécanisme détonateur de la bombe. Cette information a été niée par les autorités pakistanaises, mais a été confirmée par de bonnes sources à Washington.

De plus, nous avons appris que le Pakistan avait obtenu en janvier 1986 une des dernières pièces d'équipement nécessaires au test final de sa bombe atomique. Ce matériel aurait été acheté à la compagnie suédoise Schandiflash et exporté via Hambourg et Karachi, en passant par une série de compagnies fictives et d'intermédiaires. Au printemps dernier, des allégations avaient fait l'objet d'articles de presse en Suède.

### Des contrebandiers impunis

En réalité, la boucle est bouclée et on peut se demander à quoi servent les contrôles internationaux de non-prolifération nucléaire, lorsque certaines compagnies privées se livrent à une concurrence farouche sur le plan commercial et acceptent de vendre des technologies en fermant plus ou moins les yeux sur leur destination finale.

À l'échelle des pays, le résultat final ne semble guère mieux, puisque les contrebandiers du nucléaire sont rarement arrêtés, et encore plus rarement condamnés. Dans l'affaire pakistanaise, au cours des dix dernières années, seulement huit poursuites ont été intentées par quatre pays, dont le Canada, contre des individus ayant volé des technologies nucléaires à but militaire, ou bien contre des compagnies ayant violé les lois d'exportation. Et le tout n'a donné lieu qu'à un total de 16 000 $ d'amende et de 15 mois de prison!

### Pour faire la bombe

Pour faire une bombe atomique, il faut d'abord se procurer des plans d'un engin crédible. Bien que certaines informations soient encore classées «top secret», on considère que n'importe quel groupe bien organisé peut franchir cette étape assez facilement.

Le problème technique majeur est celui du combustible nucléaire: il faut, au minimum, 25 kilogrammes d'uranium très enrichi, ou 8 kilogrammes de plutonium. Aucun des ces matériaux n'existe dans la nature et, pour les obtenir à partir de l'uranium 238 naturel, on doit avoir accès à des technologies très complexes et très coûteuses.

- **La voie de l'uranium enrichi à 90 % ou plus d'uranium 235.** Si un pays possède des réacteurs à eau légère, il a déjà, du fait même, de l'uranium enrichi à 3 % comme combustible. S'il réussit à contourner les contrôles internationaux de l'A.I.E.A. et à bâtir en secret une usine d'enrichissement de l'uranium par diffusion gazeuse - ce n'est pas une mince affaire, car c'est très gros, très cher, très complexe -, il lui faut aussi un laboratoire de conversion du gaz d'hexafluorure en oxyde solide ou en métal, encore une usine sophistiquée et encombrante.

- **La voie du plutonium.** Là aussi, on part d'un réacteur nucléaire. Celui-ci brûle de l'uranium, dont une faible partie se transforme alors en plutonium. Mais extraire ce plutonium du combustible usé n'est pas facile: il faut amener les barres usées dans une usine, les dissoudre dans l'acide nitrique et entamer une longue et délicate série de réactions chimiques. Toutefois, si un pays veut tricher à ce niveau, il a intérêt à posséder un réacteur CANDU, à uranium naturel et eau lourde, parce qu'on peut charger et décharger les barres de combustible sans interrompre le fonctionnement de la centrale.

On peut donc détourner plus facilement les barres irradiées pour usage clandestin, encore qu'il y ait des contrôles internationaux stricts, soit de la part de l'A.I.E.A., soit de la part du pays vendeur, dans ce cas le Canada.

Ces usines de retraitement du combustible irradié font aussi appel à des technologies de pointe, qui doivent être entourées d'un savoir-faire scientifique peu banal et d'un accès continu aux matériaux de base: une mine d'uranium sur place, ou encore des vols réguliers d'uranium naturel ou traité.

En fait, il est clair que la complexité des «chemins pour la bombe» a jusqu'ici prévenu la prolifération, mais il est aussi clair que la multiplication des centrales nucléaires civiles dans le monde augmente les risques de détournement du nucléaire civil vers le militaire.

Selon Spector, tout cela est très insuffisant. Le spécialiste considère que les sanctions devraient être renforcées en Europe. Pour le Canada et les États-Unis, où les lois sont assez strictes et où les poursuites ont été vigoureuses la plupart du temps, il s'agit plus, selon Spector, d'établir une meilleure coordination du nucléaire. Ainsi on éviterait des incidents aussi ridicules que l'acquittement d'un individu contre qui l'on possède une preuve accablante de culpabilité, mais qu'on a négligé de communiquer aux autorités compétentes parce qu'on n'en saisissait pas l'importance. C'est ce qui s'est passé avec un autre Pakistanais, Nazir Vait, qui, à Houston en 1984, a été acquitté d'exportation illégale de drytrons - des sortes de commutateurs pour bombe - parce que deux fonctionnaires n'avaient pas bien lu certains documents incriminants.

**Isoler tous les Kadhafis**

Évidemment, cela ne réglera pas tous les cas de contrebande de matériels ou de technologies nucléaires. Cela ne rendra pas non plus les conséquences internationales de tels vols de technologie forcément dramatiques pour les pays concernés. Après tout, le Pakistan va accéder au club atomique après 15 ans d'efforts secrets, et on ne s'attend pas réellement, dans les milieux informés, à ce que les Américains crient au meurtre et arrêtent aussitôt leur aide économique à ce pays en guise de représailles. Avec la poursuite de la guerre en Afghanistan, les États-Unis ont trop besoin de cet allié fidèle, au sud. C'est la politique pragmatique qui gouverne, plus que les grands principes. Même chose pour les vols discrets de compagnies israéliennes ou les trocs accomplis avec des firmes d'armements américaines, dont les échos ont filtré dans la presse ces dernières années.

À ce rythme lent de «transferts non voulus de technologies», comme disent les fonctionnaires, on risque de se réveiller, bon gré malgré, avec 10 ou 12 puissances nucléaires d'ici l'an 2000. Ce ne sera peut-être pas la catastrophe que prévoyaient les pessimistes en 1970, mais il n'est pas très réjouissant de penser à un régime Kadhafi doté de l'arme atomique. À l'heure actuelle, c'est sur cette peur que se fonde la non-prolifération, au delà des traités; il reste à savoir si elle sera suffisante pour enrayer la contrebande nucléaire.

Article de Jean-Pierre Rogel, tiré de la revue **Québec Science**, février 1987, volume 25, numéro 6, pages 39 à 41.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Québec Science**.

# Donner une chance à l'avenir

Pouvons-nous *éduquer à la paix?* Répondre par l'affirmative, c'est, avant tout, faire confiance aux personnes. C'est se découvrir des complicités avec des choses très simples et très fortes, comme le goût de vivre et de faire vivre. C'est aussi parier sur l'avenir. Croire que les lois de la jungle qui font encore partie de notre bagage biologique et culturel ne sont pas les seules possibles. Que nous pouvons orienter autrement notre évolution personnelle et collective.

Si, de génération en génération, le projet de la paix est repris, ce me semble un signe que celui-ci assure une continuité humaine à travers les âges. Comme un mince filet d'eau qui se trace une place au travers des roches et des obstacles. Et qui coule toujours! Malgré les guerres, malgré la culture de violence que l'on distille partout, la paix continue de nous couler dans les veines et de nous chanter dans la tête. En ce sens, parler de la paix, nommer la paix, c'est déjà la faire exister. C'est en effet, renouer avec ce courant plusieurs fois millénaire et ouvrir un champ à l'imagination.

Il n'y a pas de doute que le rétrécissement de la planète fait de la question de la paix un problème qui concerne tout le monde. Nous savons, aujourd'hui, que nous pouvons nous anéantir collectivement. Nous découvrons aussi, avec une certaine appréhension, que nous sommes tous et toutes un peu responsables de l'avenir de notre planète. Sans doute est-ce, un peu confusément, avec cette responsabilité en poche, que nous nous risquons à éduquer à la paix.

**Laisser l'avenir influencer le présent**

Mais, alors, ce n'est pas d'abord avec les débris actuels ou passés que nous pouvons agir. Il ne suffit pas de répéter, comme une incantation morbide, qu'il y aura toujours des guerres! Il ne suffit même pas d'analyser les conflits actuels. De tenter de se convaincre que les Russes sont nos ennemis et qu'ils le seront toujours. Car tous ces efforts nous parlent plus des ruines du passé que de l'avenir.

Je pense qu'il est plus rentable de laisser plutôt l'avenir influencer notre présent. De le mettre déjà à l'oeuvre. De lui donner une chance. De lui donner des mains. On aura beau, en effet, discuter longuement de désarmement, de destruction mutuelle assurée, nous n'arriverons pas forcément à la paix. Car celle-ci n'est pas d'abord la seule absence d'armes ou de guerres. Elle est une façon de vivre ensemble où nous acceptons de protéger l'avenir de notre planète. Où les liens créés avec les autres sont voulus, promus, comme ce qui peut, patiemment, tisser un long fil d'Ariane qui permettra de sortir du labyrinthe.

Éduquer à la paix suppose ainsi une *rupture* avec le conformisme actuel, - que l'on a trop vite baptisé «réalisme politique». Mais cela appelle aussi bien la *création de nouveaux liens* avec les gens, les cultures, les pays, les multiples aspects de la réalité. Avouons que ce n'est pas là tâche simple ou facile.

**Annexe Q.38**

**Un dossier qui s'ouvre**

Le présent dossier sur la paix en fait foi. À travers ce qui se cherche au Québec, en France, au Japon et aux Philippines, il est facile de voir le poids du passé. Chaque pays est tributaire de son histoire et de sa situation géographique. Mais, en même temps, comment ne pas être attentif à certaines pousses neuves qui annoncent autre chose? Je pense à ces pratiques non violentes durant la récente révolution du peuple philippin. Ou à ces projets de résistance civile qui commencent à percer même chez les militaires français.

La nouveauté, elle est peut-être aussi dans cette approche des groupes québécois francophones qui, d'instinct, refusent de couper l'action pour la paix des divers mouvements sociaux qui traversent notre milieu: la paix concerne alors le monde du travail et la créativité des syndiqués pour tenter la reconversion des usines d'armements et créer ainsi plus d'emplois. La paix signifie l'égalité des femmes à la maison, au travail et un peu partout dans notre société. La paix touche aussi à la qualité de l'eau, à la protection de nos forêts contre les pluies acides, que ce soit dans la Beauce ou dans le Maine.

Tous ces liens qui se créent, peu à peu, entre des secteurs de notre activité et entre des domaines de notre réalité collective donne actuellement aux efforts pour la paix une image de dispersion. Mais une autre logique que celle de la division, de la séparation, de l'opposition ne se trouve pas en un tour de main! Plus que la dispersion, c'est, peut-être, la fermeture sur sa petite cause et son petit groupe qui risque de masquer la forêt.

En ce sens, l'éducation à la paix, si elle peut commencer dans la famille et à l'école, les déborde de toutes parts. Il nous faudra bien, tôt ou tard, ouvrir d'autres champs. Nous avons, déjà, les «enfants pour la paix», les «artistes pour la paix», les «médecins pour la paix», les «scientifiques pour la paix». Il nous faudra encore les industriels de PME pour la paix, les métallos pour la paix, les électroniciens pour la paix, les agriculteurs pour la paix, les gestionnaires pour la paix, les communicateurs pour la paix, les banquiers pour la paix et même, -- pourquoi pas? -- les politiciens pour la paix...

Quand l'éducation pour la paix sera devenue permanente, quand elle sera un levier dans tous les milieux, l'avenir sera déjà parmi nous.

Article de Guy Paiement, tiré de la revue **Relations**, Montréal, septembre 1986, page 200.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Relations**.

# Les personnes âgées...

Que pensez-vous de ces affirmations?

1. La plupart des personnes âgées habitent dans des établissements spécialisés, des hôpitaux, des centres d'accueil. Vrai _____ Faux _____

2. La plupart des personnes âgées sont constamment alitées à cause de la maladie.
   Vrai _____ Faux _____

3. Après 65 ans, tout le monde perd de ses capacités lentement mais sûrement.
   Vrai _____ Faux _____

4. Les personnes âgées sont souvent seules, abandonnées par leur famille et solitaires.
   Vrai _____ Faux _____

5. Les vieillards devraient prendre leur retraite parce qu'ils ne peuvent accomplir un travail valable. Vrai _____ Faux _____

6. Après 65 ans, le cerveau se détériore et la sénilité nous guette.
   Vrai _____ Faux _____

7. Les personnes âgées passent leur temps à regarder la télévision.
   Vrai _____ Faux _____

8. Le manque d'engagement ou de participation est une des caractéristiques du troisième âge.
   Vrai _____ Faux _____

9. Puisque le vieillissement est un processus naturel, il ne peut être contré.
   Vrai _____ Faux _____

10. La plupart des handicaps des personnes âgées sont d'ordre physique; c'est d'ailleurs une des caractéristiques de la vieillesse. Vrai _____ Faux _____

**Annexe Q.40**

# Folklore et absurdités

Les faits sont peut-être la façon la plus efficace de réfuter ces croyances. Voici quelques-uns des exemples les plus courants:

**La majorité des personnes âgées vivent dans des établissements -- hôpitaux, centres d'accueil, etc...** Le chiffre réel est légèrement inférieur à 4 % des personnes de plus de soixante-cinq ans.

**La majorité des personnes âgées sont constamment alitées en raison de maladie.** Elles contractent moins de maladies graves que les personnes plus jeunes: 1-3 maladies par personne, par année, contre 2-1 pour tous les groupes d'âge. Il est vrai que 81 % des personnes de plus de soixante-cinq ans présentent des maladies chroniques, comparativement à 54 % des personnes moins âgées, mais il s'agit souvent tout simplement de myopie ou de rhume des foins.

**Après soixante-cinq ans, tout le monde descend graduellement la pente.** Selon une étude longitudinale de la Duke University, 44 à 58 % des personnes de plus de soixante-cinq ans qui sont revenues passer un examen régulier n'avaient subi aucune détérioration décelable de leur état de santé, et quelques-unes montraient même une amélioration sur des périodes allant de trois à treize ans. Il est vrai que certaines personnes tombent subitement malades et déclinent mais cela arrive aussi à des personnes plus jeunes. On nomme alors cet état «maladie» et non «vieillissement». Parmi les personnes de plus de soixante-cinq ans, 51 % jugent leur santé bonne, 33 % normale et 16 % médiocre. Dans au moins 50 % des cas, la détérioration de l'état de santé est attribuable à l'ennui, à l'inactivité et à la crainte de l'infirmité.

**Les personnes âgées sont d'habitude seules, abandonnées par leur famille et s'ennuient.** Aux États-Unis, 80 % des personnes de plus de soixante-cinq ans demeurent avec quelqu'un d'autre; 75 % disent qu'elles ne sont «pas souvent seules» et 86 % ont reçu la visite d'un ou de plusieurs parents au cours de la semaine précédente, selon une étude effectuée par la docteur Ethel Shanas. Pour les personnes âgées qui avaient un enfant, elle a aussi établi un graphique sur la proximité de cet enfant. Sur 2012 personnes de plus de soixante-cinq ans, elle a obtenu le résultat suivant: 28 % vivaient dans la même maison que leur enfant, 33 % demeuraient à dix minutes ou moins de lui et 23 % habitaient à moins d'une heure. On ne peut certes en déduire qu'aucune de ces personnes n'est seule ou délaissée, mais le stéréotype est vraiment très éloigné de la vérité.

**Les gens devraient prendre leur retraite; les personnes plus âgées ne peuvent effectuer un travail convenable.** Nous pourrions certes facilement réfuter cette assertion en mentionnant toute une série d'artistes, de musiciens, d'écrivains et d'intellectuels qui ont fait un excellent travail jusqu'à la fin. Mais soulignons plutôt que cette utilité persistante est la règle générale et non le privilège des génies. Il existe un rapport légèrement positif entre la productivité et l'âge des travailleurs, et les travailleurs plus âgés ont une fiche d'absences inférieure de 20 % à celle des travailleurs plus jeunes. Ils subissent aussi moins de blessures et la fréquence des accidents diminue avec l'âge. Alors pourquoi décréter de ne plus les employer?

**Tout le monde sait que les personnes âgées n'ont plus de vie sexuelle active.** Toutes les études et enquêtes montrent qu'une forte proportion de personnes âgées sont actives sexuellement ou aimeraient avoir des relations sexuelles parce qu'elles sont capables d'en jouir pleinement.

**Après soixante-cinq ans, vos facultés mentales diminuent et vous pouvez vous attendre à devenir sénile.** En fait, la seule chose qui diminue un peu est la vitesse de réponse; généralement, l'intelligence ne change pas et la mémoire, très peu. Toute baisse des facultés constatée sans qu'il y ait de maladie réelle résulte habituellement, non pas de l'âge, mais bien des rebuffades, de l'ennui et de l'exaspération. Environ 1 % des personnes âgées deviennent «démentes» ou «séniles» -- c'est-à-dire moins que le pourcentage de personnes frappées de maladie mentale à un âge moins avancé.

**Les personnes âgées passent tout leur temps à regarder la télévision.** Vous le feriez aussi si vous étiez sans travail et ne pouviez en obtenir; en réalité, les personnes de plus de soixante ans passent moins de temps à regarder la télévision et écouter la radio que les jeunes dans la vingtaine. L'étude de la Duke University n'a pas décelé de baisse significative dans les activités des personnes de soixante à quatre-vingt-dix ans, sur une période de dix années. Celles qui avaient des activités les ont conservées.

**Le désengagement est l'acceptation naturelle des limites dues à l'âge - Les personnes plus âgées le souhaitent vraiment.** Quelquefois. Mais le plus souvent, ce raisonnement est une façon détournée de dissimuler que nous nous sentons coupables de mettre à l'écart les personnes dont nous ne voulons plus pour d'autres raisons: cette formulation fait partie de la langue trouble des sociologues. En termes clairs, cela signifie que «les personnes aiment vraiment être chassées de la vie communautaire, mises de côté ou traitées comme des lépreux - parce que si elles s'en formalisaient, cela dérangerait notre planification». Tout comme les esclaves des plantations aimaient être esclaves, vous vous souvenez. Après tout, c'était pour leur bien!

**Étant donné que le processus du vieillissement est naturel, on ne peut pas le modifier.** Chez les animaux, le pourcentage peut être diminué de moitié. La possibilité d'une chose semblable chez les humains est actuellement à l'étude.

**Annexe Q.40**

**La plupart des handicaps des gens âgés sont physiques; après tout, ils sont vieux.** La majorité des handicaps liés au vieillissement dans notre société proviennent de la société, des conventions et de l'imagination. Les changements physiques sont très minimes par comparaison. La vieillesse, telle que nous la concevons, existe seulement dans les sociétés qui la créent par la façon dont elles classent les personnes, et elle pourrait disparaître dès demain si l'on abolissait cette classification (il faudrait ensuite accorder quelque temps à la population pour mettre à jour ses idées à cet égard).

Tiré de: **A Good Age** D'Alex Comfort, Crown Publishers Inc., New-York, 1976, pages 86-87.

# La revanche des berceuses

Au début du siècle, quatre pour cent de la population canadienne était âgée de 65 ans et plus. Aujourd'hui, cette proportion s'élève à onze pour cent, et ce pourcentage pourrait bien atteindre vingt-cinq pour cent d'ici cinquante ans. Les «têtes grises» font désormais partie du paysage canadien.

*Du baby-boom au boom du troisième âge.* Il semble qu'hier encore on parlait des effets sociaux du baby-boom. Il y a vingt ans à peine, la culture des jeunes occupait l'actualité et recomposait le tissu social. Maintenant, nombre de ces baby-boomers ont des adolescents... et des cheveux gris et sont donc en voie de faire partie du troisième âge.

Le baby-boom a cédé la place au boom du troisième âge, et cette situation sera encore plus percutante lorsque la génération qui a vu le jour dans les années remarquablement fertiles de 1950 et de 1960 viendra gonfler les rangs de la population âgée au début du siècle prochain. Bref, la génération grisonnante est loin d'être sur son déclin comme l'a été le baby-boom dans les années 1970.

Nul besoin d'être versé en psychologie pour imaginer les conséquences profondes du vieillissement de la population sur le système socio-économique. Cette force grise aura des effets considérables sur le logement, le transport, l'éducation et les soins de santé. Elle modifiera également les politiques d'embauche, mettra à dure épreuve les régimes de retraite canadiens et elle transformera peut-être la cellule familiale fondamentale.

*Vieillir en beauté et en sagesse.* Le changement qui s'effectue chez les aînés est un autre phénomène de notre époque. De nos jours, les personnes âgées vivent plus longtemps, sont en meilleure santé et mènent une vie plus active. La prochaine génération, sera, elle aussi, différente. Ken Dychtwald dit, dans l'ouvrage intitulé *Wellness and Health Promotion for the Elderly*, que les personnes âgées de demain auront beaucoup plus voyagé, lu plus de livres et de magazines, qu'elles auront rencontré plus de gens et vécu plus longtemps, et que cette génération du troisième âge sera beaucoup plus forte que toutes les cohortes antérieures.

Tiré de: **La Voix Royale**, hiver 1989.
Reproduit avec l'aimable autorisation de **La Voix Royale**, Banque Royale du Canada.

**Annexe Q.42**

# La crise de la retraite

63% des retraités au Québec vivent sous le seuil de pauvreté! Cette situation socio-économique des travailleurs retraités s'explique:

**Premièrement:** par l'histoire des salaires reçus en échange de leur force de travail au cours de leur vie qui nous révèle une absence de capacité d'épargne pour la majorité des travailleurs;

**Deuxièmement:** l'histoire démographique du Québec révèle un nombre plus élevé de personnes par famille que dans la période actuelle, alors que les revenus étaient relativement moins «élevés»;

**Troisièmement:** en plus des coûts des situations de crise économique, du chômage et des dépenses de santé que les travailleurs devaient assumer à même leur revenu de travail, peu d'entre eux ont pu participer à un régime de retraite.

Par ailleurs, quoiqu'ils constituent un gain pour les travailleurs, les régimes publics de revenus de retraite produisent un niveau de revenu inférieur au seuil de pauvreté déterminé par le Sénat canadien. Voilà pourquoi, aujourd'hui, on retrouve la majorité de ces travailleurs retraités en situation de pauvreté.

Quoique déterminée, en dernière analyse, par les règles structurelles de répartition de la richesse en société capitaliste, la situation de pauvreté peut être subjectivement vécue sous différents modes par les retraités.

Elle sera vécue principalement sous le mode de la **responsabilité** personnelle là où le retraité adhère aux valeurs dominantes de cette société qui renvoie toute situation sociale d'un individu comme le résultat de ses choix libres et personnels. Ce mode de compréhension peut nourrir un sentiment d'échec et de culpabilité par le fait que le retraité explique sa situation sociale de pauvreté comme le résultat de ses pratiques, c'est-à-dire comme la conséquence des choix personnels qu'il a faits librement au cours de sa vie de travail.

Dans le cas où le retraité comprend sa situation de pauvreté comme le résultat d'une fatalité sociale dont il est victime, l'impuissance, la colère et le ressentiment qu'il peut ressentir viennent du fait que cette compréhension lui renvoie qu'il ne peut en être autrement, que c'est dans la nature des choses qu'il en soit ainsi. En situation de pauvreté, plus le retraité introjette que sa situation est le résultat de sa responsabilité personnelle ou de la fatalité sociale, plus il se sentira impuissant à modifier ou à atténuer sa situation.

Dans le cas où le retraité s'explique sa situation de pauvreté comme le résultat de l'exploitation dont il a été l'objet au cours de sa vie de travail (bas salaire, chômage, déqualification de la main-d'oeuvre, etc.), sa colère et son ressentiment viennent du fait que sa situation économique et sociale de pauvreté est tout ce qui lui reste comme résultat d'une longue période d'efforts et de luttes pour la survie.

**Perte du pouvoir de consommer**

La diminution du niveau de revenu (importante et définitive) que subissent les retraités et la situation de pauvreté dans laquelle la majorité d'entre eux se retrouvent a pour conséquence de diminuer considérablement leur pouvoir de consommation. Or, ils sont davantage incités à consommer puisqu'ils sont plus exposés au mass-média qu'auparavant (journaux, T.V., revues).

**Dépendance socio-économique**

Pour la majorité des retraités, l'essentiel des revenus de retraite est produit par les régimes de revenus publics d'État, ce qui a pour effet d'une part de mettre le travailleur retraité dans une situation de dépendance, d'autre part, cette dépendance par rapport à l'État consacre son sentiment d'inutilité sociale (... à la charge de l'État).

**Nouvelle période de vie**

Or, la retraite libère soudainement l'individu de ces contraintes d'horaires et des activités imposées. Concrètement, cela veut dire une moyenne de cinquante heures de temps libéré par semaine. Ayant vécu toute sa vie de travail dans des contraintes d'horaires et ayant une longue habitude d'activités programmées d'avance, le retraité ne peut que vivre un sentiment de désarroi devant cette nouvelle situation qui ne lui commande ni horaire particulier, ni activité spécifique. Par son exclusion des contraintes du temps de travail, il lui est socialement signifié qu'il a «fait son temps» et que tout ce temps devenu «libre» marque concrètement son entrée «officielle» dans une nouvelle période de vie sociale: la retraite.

**Modification de la perception de soi**

Nous identifions ces nouvelles perceptions dans un nouveau rapport au temps, au groupe social et au corps. Dans son rapport avec le temps, il entre dans une nouvelle période de temps social... qui est aussi la dernière période de vie. Dans son rapport avec un nouveau groupe social, il fait maintenant partie de la catégorie des retraités; il est une personne du troisième âge. Et dans son rapport avec son corps, on le désigne comme vieux: on se préoccupe d'abord de sa santé, comme si son rôle principal est devenu celui de s'y maintenir. Tout cela concourt à modifier la perception de soi du retraité: nous voulons ici en cerner plus en détail les composantes, dans leurs sens et leurs effets.

Tiré de: **Pour une problématique de la crise de retraite**, de Gilles Plamondon et Louis Plamondon, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, 1979.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Faculté de l'éducation permanente.

**Annexe Q.43**

# L'histoire de monsieur Bergeron

Au Canada, c'est surtout parce qu'elles sont trop jeunes que des personnes se voient refuser des biens, des services ou des moyens d'hébergement. Mais il arrive aussi que des personnes se voient refuser des choses parce qu'elles sont trop vieilles.

Voici l'histoire de monsieur Bergeron.

Je suis un pensionné. Je vis seul depuis que ma femme est morte il y a huit ans. J'ai 72 ans, mais ma santé est excellente et je prends très bien soin de moi. J'ai décidé l'an dernier que cette maison était trop grande pour moi maintenant, et je me suis mis à la recherche d'un bel appartement. Il y en avait un de libre dans une tour près d'ici et je suis allé le voir. La concierge a été très gentille en me faisant visiter, mais elle n'arrêtait pas de me demander si je pouvais me débrouiller seul, quel âge j'avais, si j'étais en bonne santé, ou ce que je ferais si l'électricité venait à manquer et que je ne puisse pas utiliser l'ascenseur.

Finalement, elle m'a dit qu'elle n'était plus certaine si l'appartement était libre et qu'elle allait me rappeler. Elle m'a téléphoné le lendemain pour me raconter une histoire invraisemblable d'ancien locataire qui voulait ravoir l'appartement. Je sais ce qui s'est vraiment passé. Elle a tout simplement décidé que j'étais trop vieux et que je pourrais lui causer des ennuis.

Tiré de: **C'est votre droit**, manuel des étudiants, page 27.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Direction des droits de la personne, Multiculturalisme et citoyenneté Canada, ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1992.

# Entraide et services communautaires pour le troisième âge

- Quels sont, parmi les services énumérés ci-dessous, ceux qui existent dans votre communauté?

- Qui les finance?

- Si un de ces services n'existe pas dans votre quartier, pensez-vous qu'il serait souhaitable qu'il existe?

- Que feriez-vous pour mettre sur pied un tel projet?

- Existe-t-il d'autres projets qui pourraient être nécessaires aux personnes âgées?

- **Popote roulante:** des bénévoles vont porter des repas chauds à des personnes âgées qui sont seules.

- **Opération voiturage:** des bénévoles accompagnent des personnes âgées chez le médecin, dans les cliniques et les hôpitaux.

- **Jeunesse et troisième âge:** des jeunes vont visiter régulièrement des personnes du troisième âge qui vivent isolées. Elles leur rendent de petits services tels que faire un peu de ménage ou faire des courses.

- **À l'écoute:** service d'écoute ouvert 24 heures sur 24 et répondant aux questions des personnes âgées.

- **Opération prévention:** des bénévoles du troisième âge sensibilisent leurs semblables à la prévention dans le domaine de la criminalité.

- **Âges:** discussions et conférences sur des thèmes et de sujets qui peuvent intéresser les personnes du troisième âge.

- **Centre de bénévolat:** programme offrant de l'aide aux personnes âgées isolées ayant besoin de soutien, de services ou de secours. Il permet de:

    - dépister les besoins du milieu;
    - faire connaître les ressources disponibles;
    - intensifier les échanges de services entre citoyens;
    - promouvoir les rencontres entre générations;
    - améliorer la qualité de vie des personnes âgées;
    - créer une banque de bénévoles et coordonner leur action.

- **Clubs lunch:** repas collectifs organisés une ou deux fois par mois pour les personnes âgées du quartier; offre une possibilité aux personnes du troisième âge de se rencontrer et de fraterniser.

**Annexe Q.45**

# La liberté et moi

Lisez la liste suivante et classez ses éléments par ordre d'importance pour vous. Vous pouvez ajouter d'autres libertés que vous jugez importantes. (N° 1 - plus importante; n° 10 - moins importante.)

- choisir moi-même mes amis;

- choisir mes sujets d'étude et mes enseignants;

- m'habiller pour m'exprimer;

- lire ce que je veux;

- rester silencieux et tranquille si je le désire;

- ne pas avoir mon courrier ouvert;

- dire ce que je veux;

- rester debout après 23 heures, les jours de semaine, si j'ai une bonne raison;

- dépenser l'argent que j'ai gagné comme je l'entends;

- fermer à clé ma porte de chambre à coucher;

- regarder la télévision autant que je le veux;

- sortir avec qui je veux;

- rentrer à l'heure qui me convient.

# La liberté pour moi c'est...

| Terme | Définition | Exemple | Mon propre exemple |
|---|---|---|---|
| Licence | Anarchie, désordre qu'entraîne l'abus d'une liberté sans frein. | – Un groupe de gardes du corps protège un politicien qui fait un discours. | |
| Responsabilité | Obligation ou nécessité morale ou intellectuelle de réparer une faute, d'accomplir une tâche... | – Un adolescent qui a triché lors d'un examen et qui en informe son professeur. | |
| Droits | Ce qui est exigible, ce qui est permis dans une collectivité humaine. | – Un individu est arrêté par la police car il est soupçonné de crime; toutefois, il doit être accusé formellement ou sinon relâché dans un laps de temps spécifique. (Habeas corpus) | |
| Égalité | Caractère de ce qui est de même quantité, dimension, nature, qualité ou valeur. | Les élèves de cinquième secondaire arrivent sur le terrain de balle en même temps qu'un groupe de première secondaire. Les élèves décident de tirer au sort pour voir quel groupe doit utiliser le terrain. | |

**Annexe Q.47**

# Ma liberté

Ma liberté
Longtemps je t'ai gardée
Comme une perle rare
Ma liberté
C'est toi qui m'as aidé
À larguer les amarres
Pour aller n'importe où
Pour aller jusqu'au bout
Des chemins de fortune
Pour cueillir en rêvant
Une rose des vents
Sur un rayon de lune

Ma liberté
Tu as su désarmer
Mes moindres habitudes
Ma liberté
Toi qui m'as fait sourire
Quand je voyais finir
Une belle aventure
Toi qui m'as protégé
Quand j'allais me cacher
Pour soigner mes bles-
sures

Ma liberté
Devant tes volontés
Mon âme était soumise
Ma liberté
Je t'avais tout prêté
Ma dernière chemise
Et combien j'ai souffert
Pour pourvoir satisfaire
Toutes tes exigences
J'ai changé de pays
J'ai perdu mes amis
Pour gagner ta confiance

Ma liberté
Pourtant je t'ai quittée
Une nuit de décembre
J'ai déserté
Les chemins écartés
Que nous suivions ensemble
Lorsque sans me méfier
Les pieds et les poings liés
Je me suis laissé faire
Et je t'ai trahie pour
Une prison d'amour
Et sa belle geôlière

Paroles et musique de Georges Moustaki
Reproduit avec l'aimable autorisation de Paille Musique/
F. Marceaux, France.

# Du préjugé au génocide

Le parti nazi prit le pouvoir en Allemagne, au mois de janvier 1933. À partir de ce moment et jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale en 1945, les nazis imposèrent un régime de terreur de 12 ans à l'Europe. Des millions d'innocentes personnes furent emprisonnées, torturées et assassinées. Pour préserver les générations futures du fléau de la guerre, les Nations unies adoptèrent la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948.

Les nazis avaient déclaré la nation allemande comme étant «au-dessus de toutes les nations» et le peuple allemand «doté d'une beauté physique exceptionnelle et d'une force d'âme de la race aryenne». Par contre, ils considéraient tous ceux et celles qui n'étaient pas de race aryenne comme étant inférieurs d'apparence et de caractère.

Les nazis décrivaient les juifs, c'est-à-dire ceux qui pratiquaient la religion juive, comme étant une «race moins qu'humaine» dont l'existence même était une menace à la pureté aryenne. Les nazis contrôlaient la propagande antisémite diffusée par les médias qui décrivaient les juifs comme étant des êtres dangereux et de basse origine. En Allemagne nazie, les juifs étaient quotidiennement exposés au harcèlement, à la discrimination et à la persécution.

Par exemple, il était défendu aux enfants juifs de fréquenter les écoles publiques: les juifs n'avaient pas le droit d'utiliser les parcs publics, les piscines et arènes de sport; et il était défendu aux médecins, avocats et autres professionnels juifs, d'offrir leurs services aux Allemands non juifs. Les nazis organisèrent également un boycottage économique des entreprises juives et les juifs furent licenciés de leurs emplois.

Au congrès du Parti nazi qui eut lieu à Nuremberg, le 15 septembre 1935, plusieurs lois antijuives furent promulguées. La loi civile stipulait que «est citoyen allemand exclusivement le ressortissant de sang allemand ou apparenté» et que «le citoyen du Reich (empire), seul, jouit avec plénitude des droits politiques». La loi sur la protection du sang et l'honneur allemand interdit «les mariages entre juifs et citoyens de sang allemand ou apparenté».

Malgré le fait que les juifs avaient vécu sur le sol allemand depuis de nombreux siècles et avaient apporté d'importantes contributions à la vie culturelle et politique allemande, les lois de Nuremberg leur enlevèrent la citoyenneté. Par conséquent, les Juifs n'avaient pas le droit de participer au processus politique. Il se voyaient refuser le droit de vote, d'être fonctionnaires ou de servir dans l'armée. Les juifs n'étaient pas protégés par la loi et n'avaient pas le droit d'entrer dans la fonction publique. Les lois de Nuremberg leur déniaient également le droit individuel de choisir leurs conjoints.

D'autres lois nazies exigeaient que tous les documents et cartes d'identité juifs porte la lettre «J» et que tous les hommes juifs aient comme second prénom «Israël» et toutes les femmes «Sarah».

Les nazis exclurent les juifs de la société allemande et les juifs allemands cherchant à se réfugier dans d'autres pays, se trouvèrent devant des portes fermées. La question souvent posée était celle de savoir pourquoi les juifs allemands n'avaient pas quitté l'Allemagne nazie. Le nombre de juifs allemands s'élevait à 350 000 (0,8 p. 100 de la population

allemande). Même si la plupart voulaient émigrer et que leurs conditions lamentables étaient bien connues, on leur refusait les visas d'entrée dans d'autres pays en raison du niveau élevé de chômage, des difficultés d'intégrer des étrangers, etc.

L'Allemagne nazie conquit la plus grande partie de l'Europe durant la Deuxième Guerre mondiale. Les dirigeants des communautés juives, laïques et religieuses furent arrêtés et fusillés. Des mesures antijuives furent introduites dans chacun des pays occupés. Par exemple, la fréquentation de l'école par des enfants juifs était un délit criminel; tous les juifs, y compris les petits enfants et les personnes âgées, devaient porter l'étoile de David sur leurs vêtements. Les hommes et femmes robustes furent capturés pour faire du travail forcé; et les juifs furent obligés de vivre dans des quartiers spécialement désignés, d'habitude dans les bas quartiers de la ville.

Les ghettos étaient entourés de hautes murailles et de fil de fer barbelé. Très souvent, 20 à 30 personnes devaient partager un petit appartement sans plomberie ni électricité. Les juifs recevaient des rations quotidiennes de nourriture d'environ 230 calories par personne. Il y avait pénurie de combustibles et de fournitures médicales; des épidémies ravageaient la population du ghetto. Par exemple, 100 000 juifs moururent de faim, de froid et de maladies dans le ghetto de Varsovie, entre novembre 1940 et juillet 1942.

D'année en année, les nazis intensifièrent leur persécution systématique des juifs. Dès 1941, des millions de juifs avaient été assassinés dans des exécutions de masse. D'autres furent déportés dans des camps de concentration et de travail forcé dans des conditions inhumaines. Les internés étaient soumis aux coups et à la torture et étaient privés de nourriture. Certains servirent de cobayes pour des expériences médicales. Vers le milieu de l'année 1942, des centres spéciaux d'assassinat ou camps de la mort, furent établis à Belzec, Chelmno, Treblinka, Majdanek, Sobibor et Birkenau-Auschwitz.

Vivant dans ces conditions inhumaines, les juifs, dans les ghettos et les camps, avaient fait tous les efforts possibles et imaginables pour garder un sentiment de dignité humaine: il y avait des écoles, des journaux et des partis politiques clandestins; il y avait une résistance armée qui combattait les nazis; et les gens écrivaient, peignaient et organisaient des représentations théâtrales.

Les juifs furent déportés vers les camps de concentration dans des wagons de bétail scellés, à 80 à 100 personnes par wagon. Beaucoup d'entre eux moururent au cours du voyage. Ceux qui survécurent furent soumis, dès leur arrivée, à une sélection par un officier nazi. Les jeunes hommes et femmes étaient parfois affectés aux travaux forcés. Toutes les femmes, les jeunes enfants, les malades et les vieillards, étaient envoyés à la mort dans les chambres à gaz où les nazis utilisaient soit le protoxyde de carbone soit le Zyclon-B. Rien qu'à Birkenau-Auschwitz, par exemple, près de 1 500 000 juifs furent asphyxiés.

L'étendue et la magnitude de l'inhumanité nazie devinrent des faits connus à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Plus de 11 000 000 de civils avaient été assassinés. Parmi ces derniers, 5 à 6 millions étaient des juifs.

Durant la guerre, l'information sur la terreur nazie, en particulier la persécution et l'extermination des juifs, avait été transmise par radio clandestine et envoyée au monde libre par les presses de résistance juive et des autres maquis. Avec la défaite de l'Allemagne nazie, les forces alliées avaient découvert l'évidence des ravages perpétrés par les nazis: camps de concentration et internés survivants; documents officiels allemands; journaux personnels écrits durant la guerre.

L'un des journaux découverts après la guerre, avait été écrit par une petite fille juive de de 13 ans, nommée Anne Frank. Anne Frank était née à Francfort-sur-le-Main en 1929. Sa famille quitta l'allemagne nazie en 1933, pour se réfugier à Amsterdam en Hollande, où Anne fréquentait l'école et s'était fait des amis. Après l'occupation de la Hollande par les troupes allemandes, en mai 1940, sa paisible enfance prit fin. La persécution des juifs avait commencé. Chacune des lois antijuives la privait de la liberté et des joies accordées aux enfants du monde libre. Lorsque la déportation des juifs d'Amsterdam commença, la famille Frank avait trouvé une cachette, avec l'aide d'amis chrétiens. Mais en août 1944, ils furent dénoncés. Anne, ses parents et sa soeur aînée ainsi que les amis chrétiens qui les avaient cachés, furent déportés dans les camps de concentration. La mère d'Anne mourut à Auschwitz. Anne et sa soeur moururent à Bergen Belsen au mois de mars 1945, juste un mois avant la libération du camp. Le père d'Anne et ses amis chrétiens survécurent.

Le journal d'Anne fut découvert et publié après la guerre.

Texte de madame Krisha Starker, directrice du Centre commémoratif de l'Holocauste de Montréal, tiré de: **L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire**, recueil d'activités, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, pages 36 et 37.

**Annexe Q.49**

# Autour des droits humains

Les comportements suggérés dans la liste ci-dessous se rapportent aux droits de la personne. Classez-les de 1 à 13 en commençant par la liberté que vous jugez la plus importante. Dans la deuxième colonne, numérotez, par ordre d'importance encore, les cinq ou six libertés que votre groupe considère comme prioritaires.

| **Importance selon moi** | **Liberté** | **Importance selon le groupe** |
|---|---|---|
| _____ | Penser comme vous l'entendez | _____ |
| _____ | Dire ce que vous pensez | _____ |
| _____ | Écrire et publier vos opinions | _____ |
| _____ | Lire ce que vous voulez | _____ |
| _____ | Pratiquer votre religion | _____ |
| _____ | Être non pratiquant | _____ |
| _____ | Habiter où vous le désirez | _____ |
| _____ | Avoir le contrôle de votre propre corps | _____ |
| _____ | Voyager où vous le désirez | _____ |
| _____ | Vous marier | _____ |
| _____ | Rester célibataire | _____ |
| _____ | Avoir des enfants | _____ |
| _____ | Ne pas avoir d'enfants | _____ |

# Chartes des droits et libertés

**CHARTE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTÉS, 1982. (Préambules)**

«Considérant:

que la nation canadienne repose sur des principes qui reconnaissent la suprématie de Dieu, la dignité et la valeur de la personne humaine ainsi que le rôle de la famille dans une société d'hommes libres et d'institutions libres;

Elle proclame en outre que les hommes et les institutions ne demeurent libres que dans la mesure où la liberté s'inspire du respect des valeurs morales et spirituelles et du règne du droit;

Et afin d'expliciter ces principes ainsi que les droits de l'homme et les libertés fondamentales qui en découlent, dans une Déclaration de droits qui respecte la compétence législative du Parlement du Canada et qui assure à sa population la protection de ces droits et de ces libertés; [...]

**CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, 1975. (Préambules)**

«Considérant:

que tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques, destinés à assurer sa protection et son épanouissement;

que tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi; que le respect de la dignité de l'être humain et la reconnaissance des droits et libertés dont il est titulaire constituent le fondement de la justice et de la paix;

que les droits et libertés de la personne humaine sont inséparables des droits et libertés d'autrui et du bien-être général;

qu'il y a lieu d'affirmer solennellement dans une charte les libertés et droits fondamentaux de la personne afin que ceux-ci soient garantis par la volonté collective et mieux protégés contre toute violation; [...]

**Annexe Q.50**

## LA CHARTE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTÉS INSCRITE DANS LA CONSTITUTION DU CANADA, 1982

À la suite du rapatriement de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique (Loi constitutionnelle de 1967)*, la *Charte des droits et des libertés du Canada* a été promulguée. Cette charte, enchâssée dans la *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît la suprématie de Dieu et la primauté du droit.

Elle circonscrit les pouvoirs des assemblées législatives et des gouvernements du Canada et prévaut sur toutes les lois.

La Charte garantit:

- les libertés fondamentales (par exemple, la liberté de parole),
- les droits démocratiques (par exemple, le droit de vote),
- la liberté de circulation et d'établissement,
- des garanties juridiques,
- les droits des autochtones et les droits linguistiques (promotion du bilinguisme).

Comme les lois sur les droits de la personne, la Charte interdit aussi la discrimination fondée sur:

*l'âge*
*la race*
*la couleur*
*l'origine nationale ou ethnique*
*le sexe*
*la religion*
*les déficiences mentales ou physiques*

Toutefois, contrairement à la Charte québécoise, la charte canadienne ne reconnaît pas actuellement la langue, les convictions politiques, l'état civil, l'orientation sexuelle et la condition sociale comme pouvant être sujets de discrimination.

De plus, la Charte ne s'applique qu'aux lois et activités des gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux. Elle ne s'applique pas au secteur privé. Il faut avoir recours aux tribunaux (plutôt qu'aux commissions des droits de la personne) et retenir les services d'un avocat pour faire valoir les droits de la Charte.

## LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, 1975

Cette loi provinciale fut adoptée en 1975 et mise en vigueur le 28 juin 1976. À la différence de la Charte canadienne, la Charte québécoise est plus qu'un code antidiscriminatoire.

La Charte québécoise élabore un véritable code des droits et libertés de la personne, assise de toutes les lois et des règlements qui en découlent. À la différence des lois traditionnelles, souvent en retard sur les réalités sociales, les instruments ou lois définissent les droits et libertés de la personne, même ceux qui se limitent à des règles antidiscriminatoires, sont des textes juridiques tournés vers l'avenir. Ils constituent un instrument de changement, un idéal à atteindre.

Toute l'entreprise d'éducation aux droits faite par la Commission des droits de la personne s'appuie donc sur un instrument législatif pédagogique en soi. Il contient un énoncé des valeurs de justice et de liberté que la collectivité québécoise entend insuffler à l'ensemble des règles présidant aux rapports entre les personnes et les groupes.

Le Québec est la dernière province du Canada à adopter un texte de loi qui consacre les droits et libertés de ses citoyens.

Cette charte, par son article 52, possède un caractère fondamental car elle donne préséance aux libertés et droits fondamentaux (les droits civils et individuels), aux droits politiques, ainsi qu'aux droits judiciaires, sur toute autre disposition législative à moins que cette loi n'énonce expressément que cette disposition s'applique malgré la Charte. Par contre les articles se rattachant aux droits économiques et sociaux ne sont pas protégés par ce caractère fondamental.

D'une façon plus précise, la charte québécoise reconnaît quatre grandes catégories de droits et libertés.

**1. Les libertés et droits fondamentaux (droits civils et individuels)**

De ces droits fondamentaux, deux libertés sont vues souvent comme prioritaires par rapport aux autres droits. Ce sont la liberté d'expression et la liberté de religion. Elles sont considérées comme essentielles, dans notre société, au développement de la personne. Dans cette catégorie des droits fondamentaux, nous trouvons aussi:

- le droit à la liberté de la personne,
- le droit à l'intégrité,
- le droit à la vie et au secours,
- le droit d'association et de réunion pacifique,
- le droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation,
- le droit au respect de la vie privée,
- le droit au secret professionnel,
- le droit à la propriété.

**2. Les droits politiques**

- Le droit de présenter une pétition à l'Assemblée nationale
- Le droit de voter et de se porter candidat à une élection

**3. Les droits économiques et sociaux**

- Le droit à la protection
- Le droit à l'instruction
- Le droit des personnes appartenant à des minorités ethniques de maintenir et de faire progresser leur vie culturelle
- Le droit à l'information
- Le droit à un niveau de vie décent qui respecte la santé, la sécurité et l'intégrité physique
- Le droit à la réparation

Dans le cas du droit à la réparation, la Charte reconnaît le besoin, lorsque nos droits sont lésés, de pouvoir faire cesser cette atteinte et d'obtenir une juste réparation des dommages subis.

L'article 49 précise qu'une atteinte illicite à une liberté ou à un droit reconnu confère à la victime le droit d'obtenir la cessation de cette atteinte et la réparation du préjudice moral ou matériel qui en résulte. En cas d'atteinte illicite intentionnelle, le tribunal peut en outre condamner son auteur à des dommages exemplaires.

**4. Les droits judiciaires**

Ce sont les droits reconnus dans le processus de règlement des conflits et qui stipulent le droit d'être traité avec justice.

De plus, la Charte précise ce que peut être une négation de l'égalité en reconnaissant actuellement quatorze motifs de discrimination; elle indique en outre des moyens pour lutter contre cette négation – qui peut prendre la forme d'une discrimination, d'une exploitation ou d'un harcèlement.

L'article 10 de la Charte reconnaît les motifs suivants de discrimination:

| | |
|---|---|
| *l'âge* | *l'état civil* |
| *la race* | *le sexe* |
| *la couleur* | *la grossesse* |
| *l'origine ethnique* | *les handicaps* |
| *l'origine nationale* | *la religion* |
| *la langue* | *l'orientation sexuelle* |
| *les convictions politiques* | *la condition sociale* |

Elle ajoute qu'il y a discrimination lorsqu'une distinction, exclusion ou préférence, fondée sur l'un de ces quatorze motifs de discrimination, a pour effet de priver une personne ou un groupe de personnes de la reconnaissance ou de l'exercice de libertés ou droits de la personne.

La Charte signale les dispositions spéciales, les interprétations et le fonctionnement de la Commission des droits de la personne à partir de l'article 49. De plus, elle informe que la Commission des droits de la personne du Québec enquête gratuitement sur les plaintes de discrimination et d'exploitation en vue de les régler.

Tiré de: **Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle**, cahier n° 3, guide de l'animateur, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Services aux communautés culturelles, novembre 1990.

# Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen (26 août 1789)

Les représentants du peuple français, constitués en Assemblée nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'homme afin que cette déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs; afin que les actes du pouvoir législatif et ceux du pouvoir exécutif, pouvant être à chaque instant comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution et au bonheur de tous. - En conséquence, l'Assemblée nationale reconnaît et déclare, en présence et sous les auspices de l'Être suprême, les droits suivants de l'Homme et du Citoyen.

Article premier. - Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Art. 2. - Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression.

Art. 3. - Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément.

Art. 4. - La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui; ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la loi.

Art. 5. - La loi n'a le droit de défendre que les actions nuisibles à la société. Tout ce qui n'est pas défendu par la loi ne peut être empêché, et nul ne peut être contraint à faire ce qu'elle n'ordonne pas.

Art. 6. - La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens, égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.

Art. 7. - Nul homme ne peut être accusé, arrêté ni détenu que dans les cas déterminés par la loi et selon les formes qu'elle a prescrites. Ceux qui sollicitent, expédient, exécutent ou font exécuter des ordres arbitraires doivent être punis; mais tout citoyen appelé ou saisi en vertu de la loi doit obéir à l'instant: il se rend coupable par la résistance.

Art. 8. - La loi ne doit établir que des peines strictement et évidemment nécessaires, et nul ne peut être puni qu'en vertu d'une loi établie et promulguée antérieurement au délit, et légalement appliquée.

Art. 9. - Tout homme étant présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable, s'il est jugé indispensable de l'arrêter, toute rigueur qui ne serait pas nécessaire pour s'assurer de sa personne doit être sévèrement réprimée par la loi.

Art. 10. - Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.

Art. 11. - La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.

Art. 12. - La garantie des droits de l'homme et du citoyen nécessite une force publique; cette force est donc instituée pour l'avantage de tous, et non pour l'utilité particulière de ceux à qui elle est confiée.

Art. 13. - Pour l'entretien de la force publique, et pour les dépenses d'administration, une contribution commune est indispensable; elle doit être également répartie entre tous les citoyens, en raison de leurs facultés.

Art. 14. - Les citoyens ont le droit de constater, par eux-mêmes ou par leurs représentants, la nécessité de la contribution publique, de la consentir librement, d'en suivre l'emploi, et d'en déterminer la quantité, l'assiette, le recouvrement et la durée.

Art. 15. - La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration.

Art. 16. - Toute société dans laquelle la garantie des droits n'est pas assurée, ni la séparation des pouvoirs déterminée, n'a point de constitution.

Art. 17. - La propriété étant un droit inviolable et sacré, nul ne peut en être privé, si ce n'est lorsque la nécessité publique, légalement constatée, l'exige évidemment, et sous la condition d'une juste et préalable indemnité.

# Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales

ÉTANT DONNÉ

la proclamation par l'Organisation des Nations Unies, en novembre 1983, de la deuxième décennie de la lutte contre le racisme et la discrimination raciale et l'appui que le gouvernement du Québec lui donnait en septembre 1985;

CONSIDÉRANT

que cet appui s'inscrivait dans la longue tradition d'ouverture et de souplesse qu'a toujours manifestée au cours des siècles le Québec, seul territoire à majorité francophone en Amérique;

COMPTE TENU

de l'acceptation pleine et entière par le Québec des Conventions et Pactes internationaux sur les droits de la personne, et notamment de la Convention internationale pour l'élimination de la discrimination raciale ratifiée par le gouvernement du Québec le 10 mai 1978, qui réaffirment, entre autres, que toute doctrine de supériorité fondée sur la différenciation entre les races est scientifiquement fausse, moralement condamnable et socialement injuste et dangereuse;

CONSIDÉRANT

que l'Assemblée nationale, par la voix unanime de tous ses membres, reconnaît le principe d'égalité en valeur et en dignité de tout être humain;

CONSIDÉRANT

que la Charte des droits et libertés de la personne du Québec consacre le droit de toute personne à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée, notamment, sur la race, la couleur, la religion, l'origine ethnique ou nationale;

CONSIDÉRANT

que le racisme et la discrimination raciale sont autant des formes graves d'injustice sociale;

CONVAINCU

que c'est la responsabilité de chaque individu d'adopter à l'égard de toute personne une attitude de respect de sa dignité et de ses droits;

DÉSIREUX

que toutes les communautés culturelles et les nations autochtones du Québec puissent continuer de s'épanouir et contribuer pleinement à l'édification et au progrès d'une société où règnent paix et harmonie.

**LE GOUVERNEMENT DU QUÉBEC DÉCLARE CE QUI SUIT**

Dans le respect des lois adoptées par le Parlement du Québec, le gouvernement du Québec condamne sans réserve le racisme et la discrimination raciale sous toutes leurs formes.

Le gouvernement du Québec continuera à promouvoir le respect mutuel entre tous les groupes de la société et la représentation des différents groupes de la société et la représentation des différents groupes ethniques, raciaux et culturels dans tous les secteurs de la vie nationale.

Le gouvernement du Québec s'engage à veiller à ce que tous ses ministères et organismes se conforment à la Charte québécoise des droits et libertés de la personne.

Le gouvernement du Québec s'engage à appliquer les mesures prévues par les lois contre les manifestations du racisme et de la discrimination raciale et à adopter toute autre mesure appropriée pour les contrer.

Le gouvernement du Québec fera tout ce qui est en son pouvoir pour favoriser la pleine participation de toute personne, indépendamment de sa race, de sa couleur, de sa religion, de son origine ethnique ou nationale, au progrès économique, social et culturel du Québec.

Le gouvernement du Québec veillera à ce que soit respecté le droit de toute personne à l'égalité dans les domaines du travail, du logement, de la santé, des services sociaux, éducatifs ou des autres services offerts à la population, ainsi que dans l'accès aux lieux publics, sans discrimination fondée sur la race, la couleur, la religion, l'origine ethnique ou nationale.

Le gouvernement du Québec s'engage, à ces fins, à favoriser le développement des mesures destinées à encourager l'épanouissement économique, social et culturel des différents groupes ethniques, raciaux et culturels, de même que le développement de programmes d'accès à l'égalité.

Le gouvernement du Québec fait appel à l'ensemble de la population québécoise pour qu'elle soutienne ses efforts par une attitude de respect de la dignité et des droits de toutes les personnes et qu'elle soit sans cesse vigilante face à toute manifestation de racisme ou de discrimination raciale.

Tiré du journal **Le Devoir**, édition du 12 décembre 1986.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Devoir**.

# Lois à considérer en matière de soins de santé pour les mineurs

*Charte québécoise des droits et libertés de la personne*

Art. 1: Tout être humain a droit à la vie, ainsi qu'à la sûreté, à l'intégrité et à la liberté de sa personne. Il possède également la personnalité juridique.

Art.5: Toute personne a droit au respect de sa vie privée.

Art. 9: Toute personne tenue par la loi au secret professionnel et tout prêtre ou autre ministre du culte ne peuvent, même en justice, divulguer les renseignements confidentiels qui leur ont été révélés en raison de leur état ou profession, à moins qu'ils n'y soient autorisés par celui qui leur a fait ces confidences ou par une disposition expresse de la loi.

Art. 39: Tout enfant a droit à la protection, à la sécurité et à l'attention que ses parents ou les personnes qui en tiennent lieu peuvent lui donner.

*Loi sur la protection de la santé publique*

Art. 42: Un établissement ou un médecin peut fournir les soins ou traitements requis par l'état de santé d'un mineur âgé de quatorze ans ou plus, avec le consentement de celui-ci, sans qu'il soit nécessaire d'obtenir le consentement du titulaire de l'autorité parentale; l'établissement ou le médecin doit toutefois avertir le titulaire de l'autorité parentale en cas d'hébergement pendant plus de douze heures ou de traitements prolongés.

Lorsqu'un mineur est âgé de moins de quatorze ans, le consentement du titulaire de l'autorité parentale doit être obtenu; toutefois, en cas d'impossibilité d'obtenir ce consentement ou lorsque le refus du titulaire de l'autorité parentale n'est pas justifié par le meilleur intérêt de l'enfant, un juge de la Cour supérieure peut autoriser les soins ou traitements.

Art. 43: Un établissement ou un médecin doit voir à ce que soient fournis des soins ou traitements à toute personne dont la vie est en danger; il n'est pas nécessaire, si la personne est mineure, d'obtenir le consentement du titulaire de l'autorité parentale.

*Loi sur la protection de la jeunesse*

Art. 39: Toute personne, même liée par le secret professionnel, qui a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis [...] est tenue de signaler sans délai la situation au directeur [de la protection de la jeunesse].

Art. 48: Durant la période où des mesures d'urgence sont appliquées, le directeur [de la protection de la jeunesse] peut autoriser, en cas d'urgence, la prestation des services médicaux et d'autres soins qu'il juge nécessaires sans le consentement des parents ni ordonnance du tribunal.

Article de Pierre De Billy, tiré du magazine **Justice**, avril 1991, page 34.
Reproduit avec l'aimable autorisation du magazine **Justice**.

**Annexe Q.54**

# Luttez contre les maux, ne les censurez pas

La censure frappe à nouveau.

Cette semaine, le gouvernement fédéral a décidé d'intercepter la revue PENTHOUSE à la frontière canadienne. Cette semaine encore, l'animatrice d'une station de radio française a renvoyé un invité et refusé de lui adresser la parole parce qu'il parlait de son livre qui énonce des choses ridicules et très vexantes sur les femmes; un groupe a annoncé qu'il va tenter de faire interdire ce livre qui, à son avis, fait partie de la littérature haineuse.

Dans les deux cas, je suis profondément d'accord avec ces protestations. Mais dans les deux cas, je suis profondément en désaccord avec la censure.

Je ne crois pas qu'on doive interdire la littérature haineuse, ni la pornographie. Je ne crois pas qu'on doive interdire les représentations, quelle que soit leur forme.

Il existe un écart important entre l'action et la représentation. Je crois qu'on devrait interdire un grand nombre d'actions, parce qu'elles dégradent les êtres humains. Parmi elles, citons la guerre, le racisme, le sexisme, la violence, le viol, que sais-je encore?

Mais je ne crois pas qu'on doive interdire la représentation de la guerre, du racisme, du sexisme, de la violence ou du viol. Commettre un acte est une chose, en parler en est une autre.

Je ne sais ce que l'on répond couramment à cet argument: la représentation d'un acte mène inévitablement à l'acte lui-même. Mais la plupart des spécialistes s'accordent pour réfuter cette affirmation. Il est vrai que la représentation de l'acte peut inciter un très faible pourcentage de gens à imiter cet acte, mais il est également vrai que la même représentation peut en détourner un bon nombre.

Nous sommes loin d'être parfaits; notre nature a de bons et de mauvais côtés. Nous devons combattre les mauvais côtés, mais ce n'est pas en feignant de ne pas les voir ou en les cachant sous la couverture que nous y parviendrons.

Nous devons en parler, les affronter et nous en débarrasser en nous raisonnant.

Ce n'est pas en cachant le sexisme qu'on le fera disparaître; bien au contraire. Laissons-le s'exprimer. Laissez-moi l'identifier, en parler. Laissez-moi essayer de convaincre la personne au lieu de la réprimer et donc de la pousser à se cacher et à rester sexiste.

Ce n'est pas en cachant le racisme qu'on le fera disparaître; bien au contraire. Laissez-le s'exprimer ouvertement. Laissez-moi déterminer qui est raciste; ainsi, je pourrai discuter avec cette personne et essayer de la faire changer d'avis.

Si la censure était efficace, je réviserais sans doute ma position. Mais ce n'est pas le cas. Le fruit défendu paraît toujours plus attrayant, surtout aux yeux des jeunes.

Ce que je vois chaque jour me scandalise autant que n'importe qui. C'est pourquoi je veux avoir le droit de protester, de discuter, de crier, de manifester, de boycotter.

Je ne veux pas être contraint de regarder quelque chose, mais je veux avoir le droit de le faire et de décider par moi-même.

L'année dernière, on a pu voir un sondage bizarre, suivi d'un résultat bizarre. Quelqu'un avait découvert que sur 15 auteurs de viol interrogés dans des prisons américaines, 14 étaient de friands consommateurs de pornographie. Le sondage concluait donc que la pornographie mène au viol.

Cette conclusion n'est pas seulement bizarre, elle est stupide. Que dire des millions de consommateurs de pornographie qui ne commettent pas de viols? L'étude n'en n'a même pas parlé.

Il est maintenant prouvé que la plupart des criminels ont très peu de fantasmes. Ils n'ont pas d'imagination. Ils ne rêvent pas, ils agissent. Les fantasmes sont souvent une solution de rechange à la censure. Au lieu de réprimer un acte que nous serions obligés de commettre, nous le reléguons dans notre imagination où il devient tout à fait inoffensif. Les fantasmes font baisser la tension. Or, les représentations favorisent souvent la création de fantasmes, alors que la censure empêche cette création.

Mais nous nous lassons et nous devenons paresseux. Prenons le cas de l'auteur d'un livre contre les juifs. Nous le condamnons et nous voulons supprimer son livre au lieu d'écrire des livres pour réfuter ses arguments, au lieu de débattre de la question avec lui à la télévision, au lieu d'essayer de prouver qu'il a tort.

C'est quand je me rends ridicule devant tout le monde que je risque de rencontrer quelqu'un pour me le dire et m'en convaincre. Cela peut me corriger. En revanche, si on m'interdit de me rendre ridicule, personne ne saura jamais que je suis ridicule, certes - mais je ne le saurai pas non plus moi-même et je resterai ridicule toute ma vie.

La censure a quelque chose de totalitaire. Celui qui l'applique définit la vérité et définit ce qui est bien et mal à ma place.

La satisfaction de soi des censeurs me dégoûte. Je ne veux pas les supprimer. Je veux qu'ils sortent au grand jour pour que je puisse les combattre.

Article de Pierre Bourgault, tiré du journal **The Gazette**, édition du 17 novembre 1985.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **The Gazette**.

# Devrions-nous renforcer notre loi contre la propagande haineuse?

### «RISQUE ACCRU DE RÉPRESSION»

**NON**

En 1951, la Cour suprême du Canada a confirmé le droit des Témoins de Jéhovah du Québec de dire de graves méchancetés sur l'Église catholique.

Croyant que la hiérarchie de l'Église appuyait les persécutions qu'ils subissaient sous le régime Duplessis, les Témoins de Jéhovah publièrent un flot de documents anticatholiques. Le gouvernement Duplessis répliqua en accusant d'écrits diffamatoires séditieux certains des dirigeants du groupe.

Lorsque la Cour suprême du Canada rejeta l'accusation, elle déclara que la création de malveillance entre des groupes n'est pas illégale dans notre pays. Elle laissa même nettement entendre que cette malveillance représente un risque inévitable dans notre société qui soutient la liberté de parole.

Ironiquement, certains des groupements qui acclamèrent ce jugement et y virent une date importante pour la protection des libertés civiles, préconisent maintenant une législation capable d'annuler les effets de ce même jugement. Le Congrès juif canadien, qui s'est fait depuis longtemps le champion des droits de la personne dans notre pays, a demandé au gouvernement du Canada d'élargir la portée de l'article du **Code criminel** sur la propagande haineuse.

Je suis sûr que le Congrès serait horrifié de voir cette loi frapper les publications des Témoins de Jéhovah, car le groupement juif cherche avant tout à faire supprimer les documents antisémites et racistes.

Voilà le noeud de la question. Il est tout simplement impossible d'ébaucher une loi assez précise pour faire toutes ces distinctions. On ne peut vraiment arriver à ce qu'un texte de loi interdisant de fomenter volontairement la «haine» contre des groupes raciaux, religieux ou ethniques vise uniquement les groupes que le Congrès juif canadien voudrait mettre au pied du mur.

L'expérience illustre le peu d'espoir de cette tentative. En 1975, pendant le défilé des Shriners' à Toronto, la police utilisa la loi contre la propagande haineuse pour arrêter des jeunes gens qui avaient distribué des feuillets proclamant «Yankees, rentrez chez vous!». Même si le procureur de la Couronne a eu par la suite le bon sens de retirer l'accusation, ces jeunes activistes se sont vu supprimer le droit à la liberté d'expression et ont passé une bonne partie de la journée en prison.

Bien que l'équivalent britannique de la loi canadienne contre la propagande haineuse ait lui aussi été inspiré par les groupes néo-nazis qui sévissaient dans ce pays, l'une des condamnations enregistrées ces dernières années en Grande-Bretagne touchait un partisan du Pouvoir Noir.

Je ne prends certes pas la défense des slogans émis contre les Blancs par certains partisans du Pouvoir Noir, ni même des polémiques antiaméricaines lancées par des radicaux de gauche, mais, à mon avis, il n'incombe vraiment pas à une société démocratique de supprimer ces déclarations. Pourtant, c'est précisément le danger de nos lois contre la propagande haineuse.

Et si le Congrès juif triomphe, ce risque ne fera que s'amplifier. Le Congrès cherche maintenant à faire retirer de la **Loi contre la propagande haineuse** certaines dispositions qu'on y avait inscrites pour protéger tout spécialement la liberté de parole. Je n'ai jamais cru que ces garanties suffisaient, mais je crois qu'il serait carrément dangereux de les supprimer.

Naturellement frustré parce que la loi actuelle n'a pas réussi à faire condamner au moins un raciste véritable, le Congrès juif canadien a demandé la suppression de l'aspect «volontaire» requis par cette loi. Selon le Congrès, cette modification éliminerait le besoin de prouver «l'intention spécifique de fomenter la haine».

Mais on a inséré cette exigence afin de réduire le risque de voir utiliser la loi contre des orateurs trop zélés dans le contexte d'une politique pourtant légitime.

Supposons par exemple que, dans un accès de colère au sujet d'un litige sur la revendication de terres, un porte-parole autochtone rende les Canadiens blancs en général responsables de la pauvreté des Indiens. Cette déclaration serait certes malvenue, mais certainement pas illégale. Le débat démocratique ne peut coexister avec l'obligation rigoureuse de retenir sa langue.

Le Congrès désire en outre faire annuler une autre garantie qui exige le consentement du procureur général de la province touchée pour entreprendre certaines poursuites. Ce retrait exposerait lui aussi beaucoup plus de gens, et non seulement de véritables racistes, aux affres des poursuites judiciaires.

Il est vrai qu'il existe ici un danger réel pour la collectivité juive. Je ne serais pas surpris par exemple de voir des sympathisants canadiens de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) déposer des accusations de propagande haineuse contre des sionistes canadiens à cause du stupide slogan de l'OLP voulant que sionisme égale racisme. Il serait fort peu probable que l'accusation mène à une condamnation, mais les poursuites elles-mêmes constitueraient une expérience pénible.

Bien sûr, la liberté d'expression n'est pas absolue. Mais pour justifier tous les risques que je viens d'énoncer, il faudrait qu'à tout le moins, nous soyons exposés à des menaces encore plus grandes de la part des extrémistes raciaux.

Dans le Canada actuel, ces groupes ne représentent vraiment pas un danger net et présent et certains experts reconnus viennent confirmer mon point de vue. En dépit de sa recommandation favorable à la **Loi contre la propagande haineuse**, finalement promulguée, le comité Cohen nommé par le gouvernement a admis que notre problème de colportage de haine n'a rien «d'une crise ou d'une quasi-crise».

Bien plus, Daniel G. Hill, directeur de la première commission provinciale des droits de la personne formée au Canada, en Ontario plus précisément, a déclaré que «le public canadien est relativement à l'abri de la littérature «haineuse», extrémiste, antisémite ou autre».

Loin de moi l'idée de suggérer que nous devrions fermer les yeux sur les agissements des fascistes marginaux qui se trouvent parmi nous. Bien sûr, il faut les surveiller de crainte qu'ils n'acquièrent des proportions plus graves. Mais même dans ce cas, il se peut que nous n'ayons pas besoin de choisir entre les poursuites criminelles et l'inaction totale.

Prenons par exemple le cas de Jim Keegstra, professeur dans une école secondaire de l'Alberta, qui enseignait à ses élèves que l'holocauste contre les juifs n'avait jamais existé. La commission scolaire lui retira son poste de professeur et les électeurs lui enlevèrent son mandat de maire. Après toutes ces réprimandes, des poursuites auraient vraiment été superflues.

Il serait également sage de continuer à renforcer nos lois contre la discrimination fondée sur la race - dans les domaines de l'emploi, du logement, des installations publiques entre autres. Par ses effets, un programme vigoureux contre les agissements racistes contribuerait probablement à affaiblir la portée des paroles racistes.

J'avance cette suggestion en sachant bien qu'elle constitue une réponse insuffisante au phénomène de la propagande haineuse. En revanche, je crois que c'est la plus pertinente des solutions possibles. Dans la réalité, il n'existe pas de mesure sensée plus contraignante.

Article de A. Alan Borovoy, tiré du journal **The Gazette**, édition du 1er novembre 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **The Gazette**.

* A. Alan Borovoy est avocat-conseil général de l'Association canadienne des libertés civiles.

# Devrions-nous renforcer notre Loi contre la propagande haineuse?

**OUI**

*«La protection la plus rigoureuse de la liberté de parole n'empêcherait pas un homme de crier «au feu» à tort dans un cinéma et de causer la panique».*

- Oliver Wendell Holmes Jr.
Cour suprême des É.-U., 1919

Peu de gens savent que le Canada est devenu l'un des principaux exportateurs de propagande néo-nazi et d'autre littérature haineuse et antisémite vers l'Allemagne de l'Ouest. Certains des documents les plus féroces et les plus obscènes publiés depuis «Der Sturmer» sous l'Allemagne nazie circulent librement dans notre pays. On a déposé des plaintes en vertu du **Code criminel** et d'autres lois, mais jusqu'ici sans succès.

Les articles actuels du **Code criminel**, qui remontent à 1970, furent présentés à grand renfort de publicité comme la réponse au problème de la littérature haineuse au Canada.

Néanmoins, treize ans après, ces dispositions n'ont pas suscité une seule condamnation au Canada. La condamnation prononcée à Windsor (Ontario) dans l'affaire Buzzanga et Durocher a en effet été infirmée en appel.

Ce fait s'explique en partie par la formulation de l'article 281 (2) (2) du **Code criminel**, selon lequel «quiconque, par la communication de déclarations, autrement que dans une conversation privée, fomente volontairement la haine contre un groupe identifiable, est coupable de ...»

Selon l'interprétation des tribunaux, la présence du mot «volontairement» signifie que la poursuite doit prouver «l'intention spécifique de fomenter la haine». À cause de ce mot, l'intention générale d'exposer un groupe à la haine, au ridicule, au mépris ou à la calomnie ne suffit pas, même si la fausseté des allégations est facilement démontrable.

Loin de moi l'idée de limiter fortement la liberté d'expression, qui, après tout, constitue l'une de nos libertés les plus chères. Mais à mon avis, aucune liberté n'est absolue. La liberté de calomnier ou de diffamer son prochain n'est pas une liberté, mais une licence.

Notre société reconnaît qu'il existe des limites qu'une société civilisée ne peut permettre à ses citoyens de franchir. L'article 1 de la **Charte canadienne des droits et libertés** stipule que: «La Charte...garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique».

**Annexe Q.55**

Voici quelques-unes des restrictions imposées à la liberté d'expression et acceptées depuis longtemps dans notre société: écrit diffamatoire, diffamation verbale, atteinte à la réputation, outrage au tribunal, secrets officiels vitaux pour la sécurité de l'État et, en particulier, lois contre la fausse publicité et la publicité mensongère.

Il paraît étrange que, dans un pays où l'on a infligé à des compagnies des amendes allant jusqu'à 20 000 $ pour des déclarations commerciales fausses ou mensongères, la législation actuelle n'ait pu susciter une seule condamnation dans les cas les plus flagrants de diffamation collective. Cela s'explique tout simplement par le fait que, selon l'interprétation des tribunaux, le législateur a ajouté la nécessité de prouver l'intention spécifique de fomenter la haine.

Je ne propose pas de supprimer la nécessité normale de prouver l'intention criminelle *(mens rea)*, mais je suggère seulement de retirer le mot «volontairement», et donc l'obstacle supplémentaire et apparemment insurmontable de l'intention spécifique.

Dans le contexte actuel, aucun groupe ni aucune religion n'est en sécurité. Le 17 août 1982, un tribunal de Milton (Ontario) a décrété «essentiellement moral» un livre comique montrant la participation de prêtres catholiques dans des histoires de séduction, de viol, de sexe dénaturé, de vol, de fraude et de crime, parce qu'il «ne conseillait ni n'encourageait les actes immoraux ou indécents» proprement dits, mais les déplorait.

Il existe deux arguments fondamentaux contre la proposition avancée ici.

Le premier affirme que la majeure partie de la littérature haineuse est si manifestement fausse et ridicule qu'on doit la considérer comme une «farce» ou tout au plus comme le produit d'esprits malades que l'on peut négliger en toute sécurité. À cet argument, je réponds simplement: on a traité de la même façon Mein Kampf d'Hitler, et nous connaissons tous le résultat.

Le second préconise que, dans une société libre, il ne devrait exister aucune limitation de la liberté de parole. Idéalement, c'est vrai. Mais comme je l'ai déjà dit, on doit imposer certaines limites pour protéger la société, les personnes et les groupes.

Le poison disséminé par certains aujourd'hui engendre des attitudes qui mèneront, intentionnellement ou non, à l'intolérance, à la haine et à la destruction éventuelle des idéaux démocratiques pour lesquels nous luttons tous.

Article de Frank M. Schlesinger*, tiré du journal **The Gazette**, édition du 1er novembre 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **The Gazette**.

* Frank M. Schlesinger, avocat montréalais, est vice-président national du Congrès juif canadien et président du comité de relations communautaires du Congrès pour la région de Québec.

# Racisme: se vider le coeur... et chercher des solutions

Je n'aime pas qu'on me dise: «Tu es belle pour une Noire», lance une jeune femme d'origine haïtienne.

Ni moi d'entendre les gens s'exclamer «Quel beau petit nègre!», au sujet de mon fils mulâtre, renchérit une Québécoise d'origine salvadorienne dont l'enfant est né d'un père zaïrois.

J'ai toujours cru que les Blancs étaient instruits et dignes de confiance. Je découvre ici qu'il y a de petits voleurs et de petits voyous blancs, tient à souligner une femme native d'Haïti.

Ils étaient une trentaine à se vider le coeur à l'atelier sur «le racisme, une violence contre l'identité», à l'occasion d'un colloque de deux jours tenu cette semaine au Centre Gabrielle-Roy. Cet établissement de la CECM, ouvert il y a deux ans par son Service de l'éducation des adultes, compte 425 étudiants et étudiantes: les hommes, principalement jeunes et célibataires, les femmes, majoritairement mères de familles monoparentales. Le colloque organisé sous le slogan «La violence, on s'en parle!» comportait 16 ateliers au cours desquels, à part le racisme, ont été traités des sujets tout aussi explosifs, tels l'inceste, la violence conjugale, les enfants mal aimés, le viol, l'agressivité, «les blues au coeur» de la prison, le suicide.

L'animatrice Martine Fourcand, du Collectif des femmes, elle-même d'origine haïtienne, a ouvert le débat en faisant l'historique du racisme, cette «idéologie» née d'un rapport de force et de pouvoir, dont la plus traumatisante a été le nazisme. Se référant aussi à la discrimination intentionnelle et systémique, elle a décrit, exemples à l'appui, des attitudes dites racistes qui se manifestent dans le domaine de l'emploi en particulier. On ne tarda pas à évoquer les résultats du récent sondage Sorécom publiés dans **La Presse** du mardi 26 avril dernier et révélant une forte proportion de «racistes» parmi les Québécois. Et une Québécoise née en Haïti de constater alors: «Nous sommes encombrants».

**Annexe Q.56**

## RÉACTIONS... LIBÉRATRICES

C'était assez pour déclencher les réactions des participants avec parfois des rires qui allaient en s'accentuant au fur et à mesure des réflexions. Car on se rendait compte que les Noirs tout autant que les Blancs pouvaient être «racistes». En Haïti, pas moins de 130 expressions servent, semble-t-il, à décrire toutes les nuances de teint allant du «quarteron» au «blanc nanan», en passant par la «grimelle chaudée» et le «petit blanc». Nuances qui vont de pair avec les classes sociales et qui entraînent forcément la discrimination.

En fait de nuances, le problème commence à se poser aussi chez nous. Une Québécoise de vieille souche, avec des enfants mulâtres, ni blancs ni noirs, relève l'ambiguïté de sa situation: «J'ai essayé de me tenir avec les Noirs, leur porte était fermée. Avec les Blancs, même chose», souligne-t-elle. Il y a plus. Les noirs haïtiens se démarquent des Noirs africains qui se plaignent à leur tour d'être pris pour des Haïtiens parce qu'ils sont noirs et francophones.

Évidemment, chacun tient à son identité. À l'atelier qui a duré une heure et demie, les participants en ont discuté abondamment et, pour la première fois, selon Martine Tourcand, ils abordaient publiquement les problèmes de racisme en exprimant ce qu'ils ressentaient par rapport à ce qu'ils vivaient à l'école. «Ça leur permet d'évaluer les obstacles et de trouver des pistes de solution», devait-elle ajouter. Pour sa part, Monique Desbiens, du Centre Gabrielle-Roy, responsable de la coordination à ce colloque, notait un certain degré de satisfaction chez tous pour avoir pu parler librement de questions les touchant de façon personnelle. «Il n'y a pas eu de recommandations comme telles», a-t-elle précisé, estimant par ailleurs qu'elles seraient dégagées sans doute une fois que l'on aura établi les actes du colloque. Il y en a une, en tout cas, qui aura recueilli l'unanimité si l'on se fie aux applaudissements nourris qui l'ont saluée: celle de voir tous les médias arrêter de fournir l'origine de n'importe quel délinquant aux lois du pays.

Tiré du journal **La Presse**, édition du 8 mai, 1988.

# Pour un policier noir de la CUM de la séance de tir raciste au harcèlement et à la dépression

«Je sais qu'il y aura peut-être des contrecoups à ce témoignage. Ça peut me faire mal physiquement mais pas moralement. C'est la seule façon d'améliorer la situation».

Ainsi parlait le policier noir Jean-Robert Milord, de la CUM, en terminant son témoignage devant le Comité d'enquête sur les relations entre les minorités ethniques et visibles, le 26 mai dernier.

Quelques jours plus tard, soit le 13 juin, il demandait à son directeur de poste, Edouard Sarrazin, la permission de s'absenter parce qu'il avait besoin de repos, disait le directeur hier. M. Milord n'est pas revenu au travail depuis. Le 13 août, il a avisé M. Sarrazin qu'il serait absent un mois de plus que prévu.

«Dépression», disait hier Martial Pierre, l'avocat de l'agent Milord. «Je crois qu'il a subi des représailles à la suite de son témoignage», prétend Alain Arsenault, avocat de la Ligue des droits et libertés. L'organisme a réclamé hier de la Commission des droits de la personne qu'elle enquête sur le harcèlement qu'aurait subi M. Milord de la part de collègues de travail.

Devant le Comité d'enquête Bellamare, M. Milord a rapporté avoir surpris des collègues du poste 25 photocopiant la photo d'un jeune Noir dans le but d'en faire la cible d'une pratique de tir, peu après l'affaire Griffin.

Il a également raconté avoir subi de la part de collègues de nombreuses railleries et commentaires racistes. Son témoignage avait fait grand bruit, le directeur Roland Bourget instituant une enquête, toujours en cours, sur l'incident de la photo.

Hier, ni la Fraternité des policiers, ni le directeur Bourget n'ont voulu commenter les derniers développements. Les prétentions de M. Milord quant au harcèlement, «restent à démontrer», disait Pierre Vézina, directeur des relations publiques.

Le directeur Sarrazin niait quant à lui les déclarations d'amis de l'agent Milord, selon qui ce dernier aurait été traité après son témoignage comme un «militant noir», et à qui ses collègues auraient même cessé de parler.

«Je l'ai rencontré avant son témoignage, et il se sentait mal à l'aise. Il se demandait quelle attitude adopter. Je lui ai dit de répondre aux questions au mieux de sa connaissance», racontait M. Sarrazin.

L'incident de la photocopie était selon lui une farce de mauvais goût. M. Milord a surpris deux agents devant la photocopieuse avec la photo, qui gênés, l'ont jetée au panier, dit-il. Il n'y a jamais eu de séance de tir, affirme M. Sarrazin, en ajoutant qu'il n'y a pas de salle de pratique au 25.

**Annexe Q.56**

«Un officier a rencontré les policiers par la suite et leur a dit que c'était une blague de mauvais goût qui ne devait pas se répéter», dit le directeur.

Si il y a eu mésentente, poursuit-il, c'est sur une phrase du témoignage. L'agent Milord avait-il dit qu'il y avait eu séance de tir? «J'ai rencontré tous les groupes, et j'ai dit que ce n'était pas ce qui s'était dit, que Milord n'avait pas dit que la photo avait été utilisée comme cible», déclare le directeur.

Depuis son départ pour maladie, l'agent Milord n'a pas répondu à l'invitation du directeur de le rencontrer, affirme ce dernier, en ajoutant que les policiers ont souvent l'habitude d'évacuer le stress en se «tirant la pipe».

M. Milord a le sens de l'humour, «et il n'est pas paranoïaque», dit son avocat. «M. Milord m'a mandaté pour vous dire qu'il ne retirait pas un iota de son témoignage devant le Comité», d'ajouter Me Pierre. Le policier ne commente cependant pas l'affaire, conformément au **Code de déontologie**, avise-t-il.

«Nous entendons bien empêcher que les témoins qui viennent devant nous subissent des représailles ou du harcèlement», disait hier Jacques Lachapelle, président de la Commission des droits de la personne, ajoutant que la Commission, avec le consentement du plaignant, peut entreprendre des poursuites judiciaires en vertu de la **Charte des droits et libertés**.

Ironie du sort, l'agent Milord rencontrait souvent les groupes ethniques pour appuyer les efforts du Service dans le but de recruter des policiers issus des minorités visibles. L'agent Milord... et l'agent Edouard Anglade, dont on apprenait cette semaine qu'il avait subi une dépression pour harcèlement en 1985.»

John Dalzell, responsable des relations avec la communauté pour le Service de police, admet que son travail sera compliqué par ces deux événements. «Chose certaine, ces affaires vont conforter les gens dans leurs préjugés. Mais ça faisait partie du message que M. Milord livrait aux minorités: si vous choisissez le métier de policier, il y aura des défis à relever», dit-il.

Article de Martin Pelchat, tiré du journal **Le Devoir**, édition du 19 février 1988.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Devoir.**

# Les étudiants à la défense d'un prof.,

Phénomène peu courant dans le monde universitaire, des étudiants de Concordia sont passés à l'action: ils ont décidé de se porter à la défense d'un professeur, M. Kwok Chan, dont le contrat d'enseignement n'est pas renouvelé pour l'an prochain.

«Personne ne peut y croire.» (...) «Ce serait une grande perte pour le département.» (...) «Ses classes sont toujours bourrées.» (...) «Il est si disponible et attentif.» Voilà quelques-uns des commentaires des étudiants, stupéfaits et atterrés par la mesure qui s'abat à nouveau sur le professeur Chan, du département des Sciences sociales et appliquées.

De son côté, la CUSA (Concordia University Students Association) n'entend pas laisser bafouer ainsi le droit primordial des étudiants à des cours valables dispensés par de bons professeurs.

L'évaluation étudiante du cours de M. Chan est excellente, mais l'université n'en fait aucun cas. Un comité de soutien fait donc circuler des pétitions qui sont envoyées à diverses instances de l'université.

Pour sa part, la direction de l'Université n'a pas voulu émettre de commentaire sur les motifs qui l'ont amenée à poser un tel geste.

Le sort semble s'acharner sur M. Chan. Déjà, en 1983, son contrat n'avait pas été renouvelé. Motif: le professeur n'était pas disposé à suivre un entraînement. M. Chan l'a pourtant suivi de son propre chef, cet entraînement, aux États-Unis, à ses frais.

En novembre 1985, le couperet fatal est encore tombé. M. Chan a été évalué pendant un mois par le département, selon des critères qu'il juge subjectifs. Il ne semble pas, par ailleurs, que ces critères aient été appliqués à d'autres professeurs qui sont dans la même situation que lui. «Pourquoi dois-je passer à travers tout ce processus?» se demande M. Chan. «C'est de la discrimination.»

Le rapport qu'il a soumis au doyen de la Faculté des sciences sociales est resté sans réponse. L'entrevue qu'il a sollicitée lui a été refusée. Le grief que M. Chan a aussi déposé contre le département a été rejeté par le doyen.

Dans l'incertitude de voir son contrat renouvelé ou résilié, le professeur Chan a au moins un motif de consolation: il sait que les étudiants, eux, apprécient son travail et sa compétence.

Article de Sophie Banet, tiré du journal **La Presse**.

**Annexe Q.56**

# Harlem Désir au Devoir
# La tentation du racisme guette le Canada

Malgré des structures d'accueil exemplaires, le racisme pourrait se manifester de façon plus virulente au Québec et au Canada si les citoyens ne sont pas vigilants.

C'est ce qu'affirme Harlem Désir, fondateur de SOS Racisme en France - le mouvement qui a lancé le célèbre slogan: «Touche pas à mon pote» devenu au Québec «Touche pas à mes chums» - qui était à Montréal à l'invitation de la section canadienne de SOS Racisme qui tenait, samedi, une grande fête de l'amitié.

«Le mal menace. Le racisme est moins exacerbé, moins violent ici qu'en France, mais c'est le temps de prévenir avant de devoir guérir», a-t-il affirmé dans une entrevue au DEVOIR.

«L'idée du multiculturalisme et de la tolérance n'est vivante que si elle est l'objet d'un combat. Il faut vivre l'esprit des Chartes des droits, sinon elles deviennent lettre morte», dit-il.

Le Québec et le Canada sont bien loin, croit Harlem Désir, de voir la formation d'un parti ouvertement raciste comme le Front National de Jean-Marie LePen en France, mais «si on n'y prend garde, le serpent est dans l'oeuf et peut toujours en sortir».

La montée du Front National a commencé par de toutes petites choses, souligne-t-il. «On a commencé par donner une impression que le pays était envahi par des immigrants clandestins, puis on a fait un lien entre immigration et criminalité, puis on a soutenu que l'immigration est responsable du chômage et des coûts sociaux élevés. Tout cela prépare le terrain aux idées d'extrême-droite».

Une fois que l'image de l'immigrant comme source de problème est bien établie dans l'opinion publique, il est facile de développer des attitudes de rejet, de faire croire aux gens que si on rejette les immigrants on règle les problèmes, soutient Harlem Désir.

C'est là que, selon lui, la situation en France diffère considérablement de celle du Québec. «En France, on affirme que les immigrants sont d'une origine culturelle tellement différente qu'on ne pourra jamais bâtir une société en commun. La différence est source d'éclatement. Ici, la différence se fait dans l'égalité.

Les différences n'empêchent pas un projet de société qui soit commun».

«En France on aborde la réalité multi-culturelle comme une source de problèmes. Ici, on a plus tendance à la voir comme une richesse et si on sent les prémices du racisme, cela reste très embryonnaire et il y a des anticorps très sains qui sont prêts à se mettre en action dans la société canadienne», croit-il.

Harlem Désir ne s'en cache pas, si les immigrants français pouvaient jouir des mêmes droits et des mêmes institutions que les nouveaux arrivants au Canada, «ce serait un pas en avant de 15 ans».

Le seul fait que les immigrants peuvent demander la citoyenneté canadienne après trois ans de résidence est, à ses yeux, d'une importance capitale quand on sait que quatre millions d'étrangers vivent en France depuis plus de 10 ans, sans avoir pu obtenir la citoyenneté française.

«Quand ils demandent la nationalité, l'administration peut la refuser sans motif. Les expulsions sont décidées par l'administration sans possibilité d'intervention judiciaire», explique-t-il.

Mais si le Canada a des structures juridiques formidables au plan des textes, «il faut se battre, sinon on régresse. Soit qu'on progresse ou qu'on recule. On ne donnera leur vitalité aux textes que dans la mesure où il y a un esprit».

Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les réfugiés, affirme Harlem Désir. «Ces cinq dernières années, la quasi totalité des pays occidentaux ont remis en cause les conventions internationales sur les réfugiés qui sont aujourd'hui lettre morte».

Selon lui, il faut rappeler aux démocraties occidentales leur mission essentielle d'apporter secours aux victimes des dictatures et des guerres.

Il est vrai que des gens se servent des procédures destinées aux réfugiés politiques pour des raisons économiques. Mais la seule vraie réponse à cela, estime Harlem Désir, est dans l'attitude économique des pays occidentaux vis-à-vis du Tiers monde et non dans la répression policière.

«Il est temps que les pays occidentaux, au lieu de remettre en cause le droit d'asile, remettent en cause la situation des pays du Tiers monde».

Pour des groupes comme SOS Racisme, il faut, affirme son fondateur, profiter de toutes les occasions pour créer des rapports et des rapprochements entre les communautés. «Il faut s'ingérer dans la différence de l'autre. Il ne faut pas rester chacun dans notre coin avec nos différences. Il faut les mélanger».

«L'immigration n'est pas réversible et puisqu'on doit vivre dans les mêmes pays nous avons deux choix: ou nous refusons l'idée que nous devons vivre ensemble et nous faisons un développement séparé et c'est la ségrégation, ou nous faisons le choix audacieux de l'égalité des droits, des chances et du respect des communautés», conclut-il.

Article de Michel C. Auger, tiré du journal **Le Devoir**, édition du 23 mars 1987.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Devoir**.

**Annexe Q.57**

# Sur la piste des droits:

PRÉSERVER NOS PEUPLES ET NOS TERRES

Ce texte reprend des extraits d'une déclaration faite en août 87 devant le Groupe de travail sur les populations autochtones par Madame Mary Simon, présidente de la Conférence circumpolaire Inuit (CCI). La CCI est une organisation internationale dont le siège social est actuellement établi à Kuujjuaq dans le Nord québécois. La Conférence réunit des Inuit de l'Alaska, du Groenland et du Nord du Canada. Depuis 1983, la CCI jouit d'un statut d'organisation des Nations unies. La CCI suit de près et participe depuis plusieurs années aux travaux du Groupe de travail sur les populations autochtones. Le choix des extraits de la déclaration de Madame Simon a été autorisé par la CCI.

L'axe principal de notre exposé aujourd'hui vise à mettre en relief l'importance du Groupe de travail et son étude de normes internationales. Il nous semble urgent qu'une plus grande attention soit accordée, au niveau international, aux droits fondamentaux, aux statuts légaux et aux préoccupations des peuples autochtones.

**Droits fondamentaux**

Même au sein de pays développés comme le Canada et les États-Unis, la reconnaissance et le respect des droits fondamentaux des peuples autochtones tombent souvent sous les normes acceptables. De plus, un fossé alarmant ne cesse de s'élargir entre les communautés autochtones et non autochtones à l'intérieur de nos pays.

En Amérique du Nord, nous ne souffrons pas de la faim et des privations auxquelles sont confrontés, de façon persistante, des autochtones et d'autres groupes de plusieurs pays en développement. Toutefois, nos droits les plus essentiels à une terre et à des ressources sont, en plusieurs cas, excessivement restreints. L'exercice de l'autonomie gouvernementale («self-government») nous est souvent, en pratique, dénié. Nos économies locales et régionales s'apparentent davantage à celles des pays en développement qu'à celles des nations relativement prospères à l'intérieur desquelles se trouvent nos terres et nos eaux.

En Alaska, des problèmes cruciaux demeurent, concernant le territoire, l'autonomie gouvernementale et les moyens de subsistance malgré l'existence de la Loi sur le règlement des revendications des Autochtones d'Alaska («Alaska Native Claims Settlement Act. ANCSA).

Au Groenland, le gouvernement autonome («Home Rule Government») représente un précédent positif, impressionnant. Des formes significatives de gouvernements peuvent être développées parmi les peuples autochtones si toutes les parties visées manifestent volonté politique et engagement. Toutefois, des problèmes concernant les ressources non renouvelables demeurent à résoudre au Groenland. De même, dans le domaine des ressources renouvelables, il faut encore trouver une solution satisfaisante au problème de l'accès limité du peuple Qaanaaq, du Nord du Groenland, à ses territoires traditionnels de chasse situés dans les îles arctiques canadiennes.

**Au Canada**

Au Canada, les droits ancestraux ou issus de traités des peuples autochtones ont été reconnus et affirmés dans la Loi constitutionnelle de 1982. Cela fut considéré, à juste titre, comme un premier pas majeur, historique. Cependant, une plus ample inscription des droits des Autochtones dans la Constitution n'a pu être atteinte.

Les Inuit et les autres peuples autochtones du Canada sont particulièrement préoccupés des amendements constitutionnels qui pourraient survenir dans la foulée de l'accord passé entre les premiers ministres du Canada et des provinces en juin 1987. Ces dispositions constitutionnelles auront de profondes et durables conséquences pour les peuples autochtones, mais nos requêtes pour participer directement à ce processus ont été rejetées, ignorées. D'autres réformes importantes doivent être entreprises, au moins sur une base annuelle, à l'intérieur des Conférences des premiers ministres sur la Constitution et sur l'économie. Ce processus important façonnera des aspects essentiels de l'avenir du Canada. Toutefois, la participation vitale des peuples autchtones n'y est pas encore assurée.

Nous ne soulevons pas ici ces exemples pour pointer du doigt un gouvernement particulier. Nous sommes conscients que le Groupe de travail ne constitue pas le forum approprié pour soumettre des plaintes. Nous désirons plutôt illustrer clairement la nature et l'étendue de nos problèmes et certaines de nos préoccupations prioritaires. Soutenus par nos expériences collectives, nous désirons travailler étroitement avec les représentants autochtones et gouvernementaux de façon à atteindre des normes internationales reconnues concernant nos droits et notre statut légal.

**Stratégie de conservation**

Jusqu'à maintenant, nos droits comme Inuit n'ont pas été adéquatement reconnus. Trop souvent, nous ne disposons pas de suffisamment de pouvoir pour veiller à l'ensemble de nos intérêts circumpolaires. Cependant, nous prenons des initiatives pour établir des politiques cohérentes et globales pour nos régions nordiques. Nous sommes convaincus que les contributions les plus importantes que nous pouvons apporter à nos pays respectifs doivent être soutenues par nos propres perspectives et valeurs autochtones. Et nous estimons que notre apport comme Inuit peut être davantage rehaussé par la coopération et la bonne volonté aux niveaux régional, national et international.

À l'heure actuelle, la CCI travaille à une Stratégie de conservation régionale Inuit pour implanter la Stratégie mondiale de conservation en régions arctiques («World Conservation Strategy (WCS) in Arctic regions»). Cette stratégie régionale va nous fournir un régime de gestion globale dans la ligne du développement durable des ressources. [illegible]otre connaissance, cette stratégie régionale sera une première mondiale, en tant que [illegible]tégie transnationale, pour la mise en oeuvre de la stratégie mondiale de conservation. Ce sera aussi la première stratégie de ce genre implantée par des peuples autochtones. La CCI a déjà entrepris d'informer le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) des objectifs principaux de cette stratégie régionale et de la façon dont ces objectifs rejoignent, sous plusieurs aspects, les politiques et programmes du PNUE.

**Annexe Q.57**

En conformité avec le principe du développement durable, le Rapport Brundtland - le Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (avril 1987) - met en lumière la relation qui unit les peuples autochtones à leurs terres et l'importance de cette relation pour la santé de l'environnement. Il insiste aussi sur le besoin de leur participation dans la gestion des ressources et la prise de décisions politiques et de développement, et la pertinence, dans cette perspective, du maintien de leurs propres institutions.

**Politique de l'Arctique**

Par ailleurs, la CCI travaille à l'élaboration de principes devant guider une politique de l'Arctique, tant intérieure qu'étrangère.

Nous visons à définir une politique qui non seulement assurera la reconnaissance et le respect des droits et des intérêts des Inuit, mais qui aussi protégera les personnes et les droits et libertés fondamentales de tous les peuples nordiques. Nous élaborons des principes fondamentaux touchant les droits, la paix, la sécurité, l'environnement, les questions sociales et culturelles, les questions économiques, scientifiques et l'éducation. Et l'ébauche que nous travaillons à mettre au point sera flexible, capable de refléter les changements économiques, sociaux et politiques des régions circumpolaires.

Dans nos réflexions sur la défense et le contrôle des armements, nous étudions la possibilité d'établir une zone transfrontalière arctique libre d'armements nucléaires, par traité ou par entente.

À ce propos, nous sommes préoccupés du fait que nos régions ancestrales circumpolaires sont rapidement transformées par les gouvernements frontaliers en zone militaire stratégique dans la confrontation Est-Ouest. La sécurité de l'Arctique, tout comme la paix mondiale, pourraient subir une grave menace. Plutôt que de réduire la menace grandissante des missiles de croisière et autres systèmes d'armes dans le Nord par une intensification des pourparlers de réduction d'armements, voilà que sont sérieusement proposés de coûteux sous-marins nucléaires d'attaque.

**Normes suffisantes**

En ce qui concerne la Déclaration de principe préparée au sein de ce Groupe de travail, la CCI se réjouit des initiatives entreprises jusqu'à maintenant. Elle constate cependant que les propositions élaborées se situent bien en deçà des principes qu'elle a elle-même formulés. Un travail additionnel de clarification et d'approfondissement est nécessaire pour que ces propositions s'accordent avec notre politique de développement comme Inuit.

Nous croyons que des normes internationales touchant les droits et le statut légal des peuples autochtones pourront éventuellement obtenir une large adhésion et un soutien de la communauté mondiale. Une telle reconnaissance de nos cultures et sociétés distinctes contribuera à affermir nos relations avec nos États respectifs. Nous voudrions, en terminant, réaffirmer la persistance du soutien et de l'engagement de la Conférence circumpolaire Inuit envers ces objectifs essentiels.

## RESPECTER LES DROITS DES PEUPLES AUTOCHTONES

«Les autochtones constituent les premiers peuples du Canada. Les revendications des Autochtones, comme peuples distincts, sont bien connues et se sont exprimées à travers une continuité historique et une détermination inchangée, qu'il s'agisse des droits de chasse, de pêche et de piégeage, d'indemnités diverses, de la protection de leur culture et de leur mode de vie, comme de la volonté d'administrer eux-mêmes leurs affaires et leurs territoires. Les revendications diverses et multiples se situent dans un ensemble où apparaît la nécessité de réviser entièrement nos relations avec les Autochtones, au Québec comme dans le reste du Canada.»

La Commission des droits de la personne du Québec émettait cet avis en 1978 dans une déclaration officielle intitulée «Il faut respecter les droits des peuples autochtones et négocier en conséquence avec eux».

Depuis cette date, la Commission est intervenue à plusieurs reprises, et fermement, en défense des droits des peuples autochtones d'ici, notamment lors de situations tendues au sujet des droits de chasse et pêche, à la Rivière Moisie: pour combattre certaines situations discriminatoires envers les Autochtones dans le domaine du logement, à Rouyn, Trois-Rivières, Québec et La Tuque; ou pour dénoncer certaines opinions préjudiciables à la dignité des autochtones dans des chroniques de chasse et pêche ou des revues.

Au terme de sa Déclaration de 1978, la Commission recommandait notamment: «Le développement du Québec doit se faire dans le cadre de négociations qui sachent respecter les choix légitimes que les Autochtones, en tant que peuples, jugent pertinents, et qu'ainsi l'égalité des chances entre les parties soit équitablement répartie.»

Tiré de: **Forum Droits et Libertés**, Commission des droits de la personne du Québec, Montréal, Novembre-décembre 1988, pages 11-12.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Commission des droits de la personne du Québec.

**Annexe Q.58**

# Reconnaître clairement l'apport des Anglo-Québécois

**Le bilinguisme officiel paraît la seule façon d'éviter le démembrement graduel au Canada**

Le fait que les francophones n'aient toujours pas suffisamment confiance dans la vitalité du français au Québec pour permettre le libre emploi de l'autre langue officielle du Canada -qui, selon le recensement de 1981, est la principale langue parlée à la maison pour une personne sur cinq dans le Grand Montréal - nous paraît toujours aussi inquiétant. La plupart des Canadiens acceptent l'idée qu'il est juste d'accorder la primauté à la langue de la majorité de la province et de promouvoir activement son usage dans tous les contextes sociaux possibles. Mais le salut du français, au Québec ou ailleurs, passe sûrement par l'affirmation de son poids démographique, de sa vitalité culturelle et de son pouvoir d'attraction propre, plutôt que par l'humiliation de sa rivale.

**L'ENTENTE DU LAC MEECH**

Si les dispositions de l'entente du lac Meech qui nous intéressent visent avant tout à offrir une certaine interprétation de la Constitution, elles pourraient aussi modifier considérablement le climat linguistique du pays.

L'existence de la dualité linguistique et son importance comme caractéristique fondamentale du pays sont incontestables. En s'engageant à préserver cette dualité, le Parlement et les Assemblées législatives des provinces reconnaissent sans doute que toute atteinte à cette dualité menace la trame même du pays. Quant à l'idée que le Québec constitue au sein du Canada une société distincte, elle nous paraît tout à fait conforme à la réalité sociologique et historique. Ces deux affirmations se veulent pourtant beaucoup plus que des truismes.

En effet, l'idée de la «société distincte» est associée ouvertement à la tâche de «protéger et promouvoir le caractère distinct du Québec» qui est attribuée au gouvernement et à l'assemblée nationale de cette province. Deux aspects de cet énoncé nous laissent songeurs: d'une part, aucune précision n'est apportée quant à la nature du caractère distinct reconnu au Québec; d'autre part, on lui confie un rôle particulier de **promotion** de ce caractère qui s'ajoute à l'obligation conférée à tous les gouvernements de préserver la dualité linguistique.

Nous ne pouvons nous empêcher de poser certaines questions à ce sujet. Qu'en est-il du principe constitutionel - très général, il est vrai - énoncé à l'article 16 (1) de la **Charte canadienne des droits et libertés,** et d'après lequel **«le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada»?** Par opposition à son apport législatif, quel doit être l'apport constitutionnel du gouvernement canadien à la préservation et à la promotion des deux langues officielles au Québec et ailleurs? Il s'étend sûrement au-delà de l'engagement constitutionnel de préserver les communautés minoritaires, aussi important soit-il. Les autorités semblent affirmer que le gouvernement canadien peut se contenter d'un rôle législatif. Cet argument ne nous semble pas très convaincant.

Les dispositions linguistiques de l'accord du lac Meech constituent une honnête tentative de s'attaquer à ce problème. Mais si nous ne pouvons qu'applaudir à la pleine adhésion du Québec à la Constitution canadienne, nous estimons cependant que l'entente, sous sa forme actuelle, n'offre pas un équilibre entièrement satisfaisant entre l'engagement général de protéger la dualité et l'affirmation particulière du rôle du Québec dans la protection et la promotion de son caractère distinct. Cette différence de quelques mots pourrait avoir des répercussions considérables sur l'équilibre linguistique du pays.

Comme nous l'avons signalé dans un mémoire soumis au Comité mixte spécial de l'entente constitutionnelle de 1987, il conviendrait d'insérer le mot «promouvoir» aux deux endroits et de s'engager ainsi vis-à-vis les deux minorités de langue officielle à l'échelle du pays. En effet, le caractère distinct de la société québécoise nous paraît indissociable, tant du point de vue historique qu'à l'heure actuelle, de l'apport de la communauté anglo-québécoise, et c'est pourquoi cet apport devrait être reconnu clairement (...).

**LA LOI 101**

C'est autour de la **Charte de la langue française** (loi 101) adoptée en 1977, que s'est cristallisé au Québec le sentiment d'une double menace linguistique. Si, nombre d'anglophones l'ont perçue comme une atteinte aux droits linguistiques acquis, les francophones y ont vu un indispensable brise-lames devant protéger leur langue dans un océan d'anglais. Au cours des dix dernières années, cependant, plusieurs facteurs ont contribué à apaiser quelque peu l'opinion publique; la majorité francophone s'est renforcée au Québec et certaines des restrictions les plus controversées pesant sur l'anglais ont été abolies par les tribunaux. Pourtant, l'emploi illégal de l'anglais peut encore entraîner une amende, et l'année 1987 a été marquée par une recrudescence du débat linguistique. (...)

Les Québécois anglophones n'ont pas attendu de porter leur cause devant les tribunaux pour rappeler au gouvernement sa promesse électorale d'amender l'article 58 afin de permettre l'affichage bilingue.

Sans nier le besoin d'une législation linguistique, le Commissaire demeure convaincu que les mesures adoptées doivent viser la promotion de la langue française plutôt que la diminution des droits fondamentaux des Québécois anglophones. Il a fait connaître ce point de vue au gouvernement du Québec en lui demandant de trouver une solution acceptable au problème de l'affichage.

Les membres de la communauté anglophone ont également regretté, au cours de l'année, que le ministre des Affaires culturelles, Mme Lise Bacon, ait fait adopter des amendements à la Loi sur le cinéma distribués en anglais dans la province sans qu'une version en langue française ne soit disponible. Ces amendements ont pour but d'inciter les distributeurs à accélérer la production des versions françaises.

**L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE ANGLAISE**

D'autres problèmes ont suscité l'inquiétude des Anglo-Québécois, notamment la très importante question de l'accès aux écoles de langue anglaise. En effet, si la minorité dispose toujours d'un système d'éducation complet qui compte trois universités, elle n'en connaît pas moins de réelles difficultés. L'effectif du secteur scolaire anglophone a connu une baisse

encore plus marquée que celle du secteur francophone, passant de 249,000 élèves en 1970-71, à 117,000 en 1985-86, soit une diminution de 53%. Cette chute a provoqué des crises dans le système anglophone: fermetures d'écoles, licenciements et réorganisations continuelles.

L'une de ces réorganisations a d'ailleurs soulevé un véritable tollé au sein de la population anglophone de Brossard. (...)

La redéfinition des commissions scolaires confessionnelles selon des critères linguistiques est l'une des solutions possibles aux problèmes de la langue dans l'enseignement. (...)

La Cour supérieure du Québec a maintenu cette année, à l'encontre d'une requête déposée par les commissions scolaires anglophones, la validité de certaines dispositions de la loi 101 en vertu desquelles un enfant ne peut être inscrit à l'école anglaise que si l'un de ses parents a reçu au moins la moitié de sa formation dans un établissement canadien de langue anglaise. Le juge Provost a fait valoir que, si un jugement de la Cour suprême avait déclaré inconstitutionnelle la «clause Québec» de la loi 101 qui limitait l'accès aux enfants dont l'un des parents avait fréquenté l'école anglaise au Québec, cela ne diminuerait en rien la portée des autres dispositions que les commissions scolaires étaient tenues de respecter.

**LES ANGLOPHONES DE VAL-D'OR**

Sur la scène collégiale, les anglophones ont eu lieu de se réjouir. En effet, le ministre de l'Éducation a annoncé l'accession à la pleine autonomie du campus Héritage, section anglaise du cégep de l'Outaouais. On envisage également la possibilité de nouvelles installations pour les 775 étudiants du collège.

D'autre part, les étudiants anglophones du cégep de Val-d'Or ont demandé à recevoir des cours dans leur langue. Les universités anglophones du Québec, quant à elles, ont connu des difficultés financières. Ainsi le recteur de l'université Concordia a fermé l'établissement pendant la journée du 17 novembre pour protester contre l'insuffisance chronique des fonds octroyés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, tandis que le personnel et les étudiants manifestaient leur mécontentement devant l'Assemblée nationale et les bureaux du Ministère. Le recteur de l'Université McGill a également accusé le gouvernement de ne pas consentir à son organisme les ressources nécessaires. (...)

Article d'Iberville Fortier, extraits du dix-septième Rapport annuel du Commissaire aux langues officielles rendu public le 23 mars, tiré du journal **Le Devoir**, édition du 24 mars 1988.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Devoir**.

# Le droit à la vie privée «Qu'a donc à cacher celui qui vit selon la loi?»

«Pourquoi défendre l'intimité, le secret de notre vie privée et familiale? Qu'a donc à cacher l'homme qui vit selon la loi? Notre existence ne doit-elle pas être transparente? N'est-il pas souhaitable que nous habitions une «maison de verre»? La «maison de verre» n'est qu'un idéal utopique: elle ne pourrait abriter qu'une société de robots. Le sentiment profond de discrétion et de pudeur qui existe au fond de chaque être humain exige la protection du secret de la vie privée: vie personnelle et vie familiale. Sans pareil secret, il n'y aurait plus de liberté; le secret de la vie privée est l'un des aspects de la liberté de notre existence.»

Henri Mazeaud

La sagesse populaire a cerné l'intérêt qu'il y avait à protéger sa vie privée avant même que le droit ne s'intéresse au sujet comme un tout.

Bien avant que viennent les consécrations législatives du principe, le proverbe enseignait déjà: «Pour vivre heureux, vivons cachés». Mais de quoi ou de qui faut-il se cacher? L'évolution de nos sociétés, des petits groupements conviviaux d'avant l'industrialisation, aux grands centres urbains d'aujourd'hui où chacun demeure anonyme, l'avancement de la technologie des communications et ce qu'il a rendu possible ainsi que la présence accrue de l'État dans l'organisation sociale, tous ces facteurs ont contribué à une profonde modification des rapports entre les pôles publics et intimes dans la vie de chaque individu.

Presque toutes les interventions de l'État nous enjoignant de faire ou de ne pas faire, de dire ou de taire, constituent dans une certaine mesure un empiétement dans le domaine personnel de chaque citoyen, contribuant ainsi, peu à peu, à l'érosion de celui-ci, au nom du bien social. Dans le cadre d'une loi l'autorisant à perquisitionner, l'État entre chez vous; dans le contexte d'une loi interdisant l'adultère ou les relations homosexuelles, le voilà qui pénètre dans votre intimité; s'il y est autorisé, il lira votre courrier, écoutera vos conversations téléphoniques... Toute la question est de savoir jusqu'où va l'autorisation.

## L'ÉTAT ET LA VIE PRIVÉE: Le droit d'être «laissé tranquille»

Le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations unies adoptait la Déclaration universelle des droits de l'homme. Son article 12 constatait formellement l'existence du droit fondamental de chaque citoyen au respect de sa vie privée.

«12. Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteinte à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.» [...]

---

1. D. KAYSER, **La protection de la vie privée**, Economica, Presses universitaires d'Aix-Marseille, 1984, Préface.

**Annexe Q.59**

Au Québec, le législateur devait, en 1975, reconnaître, à l'article 5 de la Charte des droits et libertés de la personne que, «toute personne a droit au respect de sa vie privée.

Cela ne constituait cependant pas la première reconnaissance législative d'un certain droit à la protection de l'intimité.

À titre anecdotique, qu'il suffise de mentionner que dès 1866, le Code civil interdisait les vues illégales sur la propriété du voisin!

Il faut donc distinguer les effets respectifs du principe, selon qu'il est reconnu à titre de droit fondamental dans un instrument constitutionnel ou quasi constitutionnel, devenant dès lors un outil d'interprétation et d'invalidation des lois, ou qu'il est invoqué, dans le cadre du droit commun, à titre de droit extra patrimonial, donnant ouverture à l'injonction ou à la réparation, lorsque la menace ou l'atteinte est ponctuelle.

Dans sa première acceptation, ce droit à la vie privée nous apparaît intimement lié aux droits et libertés fondamentales reconnus aux citoyens par les instruments constitutionnels. D'aucuns se sont déjà, bien avant nous, interrogés sur la valeur toute relative qu'aurait la reconnaissance des libertés d'opinion, d'expression, de conscience, pour ne nommer que celles-là, dans un contexte où aucune sphère d'intimité ne serait ménagée aux individus à l'égard de leurs croyances ou convictions.

À ce titre, on estime la protection de la vie privée inextricablement reliée à la préservation de l'idéal social et politique des sociétés démocratiques. Ainsi que l'exprimait le Comité permanent de la justice et des questions juridiques de la Chambre de communes dans son rapport sur les atteintes à la vie privée:

> «...le droit à la vie privée, loin d'être une simple revendication de l'individu, constitue un intérêt public capital où l'on peut retrouver les sources du génie créateur de l'individu et de l'expression du groupe qui sont le centre névralgique du gouvernement démocratique.»[6]

Il faut cependant conserver à l'esprit que cet «intérêt public capital» est partie d'une dynamique complexe et mouvante, où sont susceptibles de lui être opposés d'autres intérêts, non moins publics et capitaux.

Qu'il suffise de référer à la situation où le droit à la vie privée, donc le droit de taire, se heurte au droit de dire d'autrui, à sa liberté d'expression, qui ne constitue pas en soi une valeur d'un rang inférieur à l'étalage des droits et libertés fondamentales...

---

6. 1ère session, 28e législature, 1968-69

**LE CITOYEN ET LA PROTECTION DE SA VIE PRIVÉE:**
**Dans la maison de verre...**

Voilà, pour les principes! Cependant, l'accès à sa vie privée a souvent valeur, pour tout individu, de monnaie d'échange pour l'obtention de biens, de services ou des avantages qu'il convoite. Que de telles divulgations soient faites librement et volontairement dans le but de contracter privément avec un pourvoyeur de crédit ou un éventuel employeur ou, un peu moins librement, dans le processus d'obtention de soins de santé ou d'aide sociale, c'est toujours l'intérêt qu'il y a à protéger sa vie privée dont il est question.

Quiconque a déjà sollicité une fois dans sa vie la souscription d'une assurance personnelle ou l'autorisation d'un crédit sait d'expérience que l'exercice de son droit de protéger sa vie privée trouve nécessairement sa limite dans la faculté qu'a l'interlocuteur en quête des renseignements exigés de refuser d'accorder l'avantage demandé. Tout est donc dans l'appréciation de la valeur de cet avantage qu'on espère en retirer. La divulgation volontaire, parce qu'estimée avantageuse, d'informations par le requérant d'un service ou d'un avantage, peut toutefois servir d'amorce à un processus d'échange, de recoupement et de centralisation des informations ainsi recueillies. Peut ainsi être générée une nouvelle information, qui n'a pas fait en tant que telle l'objet d'une divulgation volontaire, mais qui découle du traitement des éléments connus. Autant d'informations sur vous qui auraient été, de toute façon, de notoriété publique dans une société plus conviviale, dirons certains... Cependant, l'adaptation humaine à la fragmentation de la vie en société nous a tous conditionnés à considérer notre personnalité non plus comme un tout, mais comme autant de facettes chacune destinée à un rôle particulier que nous devons assumer dans le cadre de notre vie privée, familiale ou professionnelle. Le relâchement du tissu social a en quelque sorte conféré à chaque individu la faculté de ne révéler de sa vie et de sa personne que les aspects pertinents à la situation du moment; quelque chose comme un droit à la dissimulation de ce qui ne concerne pas votre interlocuteur. Votre employeur n'a pas à savoir si vous aimez votre mère ni votre banquier si vous sortez tard le soir! Cependant, l'appétit de notre société pour la consolidation de l'information va croissant. Existaient déjà les «dossiers de crédit» et les listes de locataires, voilà qu'on crée les «profils personnels et professionnels». Le marché s'étant développé pour des informations plus complètes, particulièrement chez les employeurs ayant à embaucher des cadres, on ira interroger vos ex-employeurs, vos voisins, votre locateur; on épluchera scrupuleusement toutes les informations vous concernant.

Notamment, les «bureaux de crédit», dont l'activité s'est longtemps cantonnée à l'établissement de l'indice de votre portefeuille lorgnent maintenant vers ce prolongement de mandat; ils se préparent à coter... votre vertu!!! Êtes-vous un employé instable, un collègue ombrageux, un voisin belliqueux ou un mauvais payeur? Votre «profil» fera l'addition de tous vos vices, du moins tous ceux qui vous seront prêtés par ceux interrogés... À côté de ces informations qu'on échange ou qu'on recueille sans notre consentement, il y a celles que nous divulguons gracieusement, celles que nous pourrions qualifier d'«informations gratuites» qu'on fournit sans trop s'interroger parce qu'elles ne nous semblent présenter aucun intérêt particulier. C'est essentiellement de ce type d'informations que se nourrissent les sondages de tout acabit: qu'il suffise de s'arrêter aux mesures de comportements d'écoute, radio ou télévision, sondages inoffensifs entre tous, qui prennent pour nous la forme bien connue des cahiers expédiés chez des ménages échantillonnés par les firmes FFM ou Nielsen.

**Annexe Q.59**

Alors que toute la procédure repose encore sur la bonne foi des individus sollicités, une nouvelle technologie est déjà à l'essai dans divers pays occidentaux permettant, pour un ménage participant, d'obtenir les données d'écoute directement d'un microprocesseur branché sur l'appareil récepteur. Alors que vous conservez actuellement la possibilité de dissimuler votre appétit télévisuel pour tel «soap» dont vous n'avoueriez pour rien au monde que vous l'écoutez assidûment, votre téléviseur, lui, n'est pas susceptible de se livrer à une telle discrimination. Une fois que vous aurez admis l'intrus dans l'intimité de votre foyer, la préservation de votre image de téléphage de bon goût vous imposera soit de vous abstenir, soit d'aller vous livrer à vos honteuses habitudes «téléromanesques» chez un voisin compatissant... et non branché!!!

De plus, il importe de comprendre que derrière l'objet évident de ces mesures d'écoute, à savoir quelles sont les émissions les plus écoutées et par qui, réside la finalité réelle de l'entreprise qui est beaucoup plus reliée à des impératifs financiers qu'artistiques: la distribution des revenus publicitaires.

Le fin mot n'est pas donc tant de savoir quel contenu télévisuel vous préférez que d'apprendre par le fait même à quel moment vous serez à l'écoute pour recevoir les messages publicitaires qu'on vous destine. À l'ère de l'enregistrement domestique et de l'écoute différée des émissions, du «zapping» et de la télécommande, rien n'est moins certain que la présence du téléphage devant son petit écran pour toutes les minutes de publicité insérées pendant la durée de l'émission qu'il affirme avoir regardée dans son petit cahier BBM... Puisque les comportements d'écoute échappent de plus en plus au contrôle, on pense maintenant à mesurer «à la source» l'efficacité de la publicité à laquelle on saurait, grâce à l'enregistreur d'écoute, que vous avez été exposé. Éventuellement, un autre appareil semblable aux lecteurs optiques dont sont équipés certains grands magasins pourrait faire son apparition dans l'univers du téléspectateur. Il aurait pour mission de décoder et de noter les codes magnétiques figurant sur les produits de consommation achetés par le ménage dont le récepteur est déjà branché sur «l'enregistreur d'écoute».

Non seulement saurait-on ainsi quels messages publicitaires ont réellement été captés par un récepteur donné, mais on pourrait visualiser l'impact de cette publicité par l'inventaire des produits annoncés qui ont effectivement été achetés. Quelle est la corde sensible qui vous fait acheter?

On pourra alors un jour joindre à votre «profil personnel et professionnel» celui de vos comportements d'écoute-média et de consommation... On saura tout sur vous, et même un peu plus....

Dans une certaine mesure, c'est notre propre indifférence qui nous construit une maison de verre. Faut-il absolument avoir quelque chose à cacher pour souhaiter tirer les rideaux? Une part de la réflexion nous revient. Que vaut l'accès que nous accordons si ouvertement à notre vie privée? Ces questions qui touchent au coeur même de la vie sociale, conduisent au-delà des seuls pôles du secret et de la publicité. Ce que remarquait récemment la Commission Paré à propos des rapports des citoyens avec les services étatisés est tout aussi pertinent lorsque le pourvoyeur est autre: «Au cours des prochaines années, le calcul du coût réel en perte d'autonomie et d'indépendance amènera peut-être les consommateurs à changer d'attitude devant le recours à l'État.»[7]

Article de Mireille Beaudet, LL.L., LL.M., tiré de la revue **Archives**, juin 1986.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Archives**.

7. Information et liberté, **Rapport de la Commission d'étude sur l'accès du citoyen à l'information gouvernementale et sur la protection des renseignements personnels**, Gouvernement du Québec, 1981.

**Annexe Q.60**

# Renseignements personnels

Parmi les types suivants de renseignements personnels touchant les élèves, lesquels peut-on considérer comme privés et donc comme confidentiels dans une école publique?

a) **Antécédents familiaux** - renseignements démographiques-renseignements sur la profession des parents, l'adresse domiciliaire, le nombre de frères et soeurs, etc.

b) **Préférences professionnelles** - (Notamment idées et aspirations concernant les objectifs professionnels, préférences touchant les études collégiales, etc.)

c) **Idées sur des questions conventionnelles** - (Notamment croyances, sentiments et opinions sur la démocratie [sciences humaines], explication de la conductivité de diverses substances [sciences], opinions et sentiments sur la motivation de personnages fictifs [langue, arts], etc.)

d) **Renseignements familiaux** - dynamique interpersonnelle. (Notamment sur les relations entre les parents, leur opinion sur les voisins, la politique, les habitudes en matière de boisson, les disputes, etc.)

e) **Renseignements sur les camarades d'école** - (Notamment sur leurs habitudes sexuelles, leur consommation de drogue, l'opinion des professeurs à leur sujet, leur vie familiale, etc.)

f) **Comportement et émotions personnelles** - (Notamment les renseignements sur les relations sociales d'une personne, sur ses relations intimes, son comportement trompeur, ses sentiments au sujet d'elle-même et des autres, etc.)

g) **Points de vue généraux sur le monde** - (Notamment les croyances, attitudes et sentiments à propos du mariage, de la religion, etc., non compris dans les points «c» ou «f»).

Extrait d'Alan L. Lockwood, **Journal of Moral Education**, vol. 7, «Values Education and the Right to Privacy», pages 14 et 15.
Reproduit avec l'aimable autorisation du **Journal of Moral Education**.

# Conversations privées
# Les paroles qui restent

**Certains espionnent ou font espionner leur conjoint, leur locataire, leur employé... Est-ce légal?**

Marie est une chauffeuse d'autobus très engagée dans les activités de son syndicat. Un jour, son patron la convoque pour discuter de certains aspects de son travail. Méfiante, elle hésite mais décide d'aller au rendez-vous en prenant soin de se munir d'un petit magnétophone facilement dissimulable. Le message qu'elle reçoit -- et qu'elle enregistre -- tient en peu de mots: «Si tu continues à nous causer du trouble, on va s'occuper de toi.» Ce qui signifie: «Cesse de nous embêter avec ton syndicat sinon tu seras congédiée.»

Marie fait fi de cet avertissement... et se retrouve en chômage quelque temps après. Elle dépose alors une plainte de congédiement pour activités syndicales au Bureau du commissaire général du travail. Après avoir entendu les témoins et la cassette de l'enregistrement, le commissaire chargé du dossier décide que Marie doit être réintégrée dans ses fonctions avec tous ses droits. Inutile de préciser que l'enregistrement a constitué un élément important de la preuve dans cette cause.

Cet exemple, inspiré d'un cas réel, illustre bien le rôle que peuvent jouer des enregistrements dans certaines affaires administratives ou judiciaires. Outre les relations de travail, ce sont les problèmes conjugaux et les discussions d'affaires qui constituent les terrains les plus propices à l'utilisation d'enregistrements. Ce qui bien souvent motive une telle pratique est le manque de confiance de l'une des parties envers l'autre dans les situations où le contenu des conversations peut donner lieu à des suites importantes: procédures de divorce, règlements d'affaires ou ententes professionnelles. On peut enregistrer des conversations quand on désire mettre en preuve, devant l'instance judiciaire ou administrative, un trait de personnalité de son opposant, des paroles répréhensibles prononcées par cette personne ou des faits précis la concernant.

Dans l'exemple cité plus haut, Marie possède des motifs légitimes d'enregistrer la conversation. Mais tel n'est pas toujours le cas. Le danger dans cette pratique, c'est l'utilisation abusive ou malhonnête de la discussion. Il est relativement aisé de transformer le sens général d'une conversation; il suffit d'en omettre une partie importante...

M. Gilles Robert, de la Commission des droits de la personne du Québec, signale quelques abus possibles: «Ce n'est pas l'enregistrement comme tel de la conversation qui est condamnable, c'est l'utilisation qui pourrait en être faite. En dévoilant le contenu d'une conversation privée, quelqu'un pourrait porter préjudice à la réputation, à la paix ou à la tranquilité de son interlocuteur.»

**Annexe Q.61**

L'enregistrement de conversations privées entre individus est un phénomène dont l'ampleur est difficilement mesurable. Et il est facile de comprendre pourquoi. C'est que la méthode la plus simple pour fixer sur bandes magnétiques la voix d'un individu consiste à enregistrer une conversation téléphonique. Nous sommes donc en présence d'une activité pratiquée à l'abri des regards indiscrets, derrière les portes capitonnées des bureaux ou dans le secret inviolable des résidences.

**KITS D'ESPIONNAGE**

Certains indices peuvent néanmoins nous aider à saisir l'ampleur du phénomène. Ces éléments d'information sont avant tout d'ordre commercial. Aux États-Unis, des compagnies offrent des «kits d'espionnage» au grand public. Une firme spécialisée a même poussé l'audace jusqu'à annoncer ce type de produits dans un grand magazine. Le matériel offert comprend la panoplie nécessaire à l'enregistrement téléphonique. Dans ce cas-ci, le terme «kit d'espionnage» réfère davantage aux films de James Bond qu'à la réalité. Car les dispositifs nécessaires à une telle pratique sont en général assez simples. En ce domaine comme en d'autres, les progrès technologiques rendent possible le développement de méthodes plus sophistiquées, tout de même abordables pour le consommateur.

Situation qui inspire certaines craintes à Pierrot Péladeau, chercheur juriste au sein du Groupe de recherche Informatique et Droit de l'Université du Québec à Montréal: «Les informations dont nous disposons actuellement nous laissent croire que l'enregistrement téléphonique est une pratique beaucoup plus répandue aux États-Unis qu'au Canada. Mais l'appareillage devenant plus accessible et moins coûteux, le phénomène risque de s'étendre de ce côté-ci de la frontière. Avec tous les dangers que comporte une telle pratique pour la vie privée des gens.»

Au Québec, les marchands de quincaillerie d'écoute ou d'enregistrement téléphonique se font plus discrets. Mais il est relativement facile d'acquérir un dispositif d'écoute électronique chez certaines agences spécialisées. Et cela, même si la vente de tels dispositifs est strictement réglementée par la loi.

Nous avons contacté une firme montréalaise spécialisée dans la vente d'appareils de sécurité. Il était bien clair que l'instrument devait permettre d'intercepter une conversation entre deux personnes à leur insu, donc une opération tout à fait illégale. Les seules contraintes: l'acheteur potentiel doit prendre rendez-vous avec le président de la compagnie pour réaliser une telle transaction. Car le chef de l'entreprise est le «seul autorisé à vendre le matériel de «bugging et de surveillance», selon ses propres termes.

**PROCÉDÉS D'ENREGISTREMENT**

Pour enregistrer une conversation téléphonique, la méthode la plus simple consiste à apposer une ventouse sur le dos du combiné. Reliée à un magnétophone par un fil, la ventouse-micro permet d'enregistrer la conversation par mode d'induction. Coût de la ventouse: moins de trois dollars.

L'utilité des répondeurs téléphoniques est connue de tous. Mais sait-on que cet appareil peut servir à enregistrer des conversations entières? La dernière trouvaille en matière d'enregistrement téléphonique grand public, c'est la boîte de commande vendue par une chaîne de magasins spécialisée en appareils électroniques. À la fois simple et efficace, cette petite merveille a l'avantage d'être de dimension réduite (environ 6 cm x 6 cm) et de prix abordable, soit 29,95 $. On branche ce dispositif directement sur la prise murale de la ligne téléphonique. La boîte de commande est munie de deux fiches à introduire dans les prises du magnétophone. Et le tour est joué. En décrochant le combiné, le magnétophone se met en marche automatiquement et s'arrête lorsqu'on raccroche.

Ce dispositif semble jouir d'une forte popularité sur le marché, du moins si l'on en croit les vendeurs qui distribuent l'appareil. Un gérant de magasin montréalais avouait: «J'en vends 50 par mois et il m'arrive souvent d'en manquer. Toutes sortes de gens en achètent. Et pour les raisons les plus diverses».

L'utilisation de cet appareil soulève des problèmes éthiques et moraux. Qu'en pense Bell Canada. «Ce n'est pas illégal en soi. Il n'est pas interdit d'enregistrer une conversation à laquelle on participe. Par contre, il faut admettre que le fait d'enregistrer une conversation sans le consentement de son interlocuteur laisse à douter quant à l'éthique», souligne M. André Chapleau, directeur du secteur Information chez Bell Canada à Montréal.

D'autre part, l'utilisation de ce dispositif peut s'avérer carrément abusive dans certains cas. Par exemple, la mise en place d'une telle boîte de contrôle sur une ligne partagée signifie une intrusion directe dans la vie privée des gens.

D'ailleurs, la compagnie qui fabrique et distribue ce produit a ressenti le besoin d'ajouter cette mise en garde au mode d'emploi: «La commande ne doit pas être utilisée avec un téléphone raccordé à une ligne partagée étant donné qu'elle permet d'enregistrer les conversations des autres abonnés, ce qui est illégal. La loi fédérale interdit l'enregistrement d'une conversation téléphonique sans le consentement préalable de tous les interlocuteurs. Pour plus de détails, consulter les réglementations locales et provinciales».

L'enregistrement téléphonique est-il contraire à quelque loi ou réglementation en vigueur au Québec ou au Canada?

**CODE CRIMINEL**

Le **Code criminel** aborde le problème de l'interception de communications privées au chapitre IV.I intitulé «Atteintes à la vie privée». L'article 178.1 du **Code criminel** définit ainsi la notion de communication privée: «toute communication orale ou télécommunication faite dans des circonstances telles que son auteur peut raisonnablement s'attendre à ce qu'elle ne soit pas interceptée par une personne autre que la personne à laquelle il la destine.»

L'enregistrement d'une conversation par l'un des deux interlocuteurs constitue-t-il une interception de communication privée au sens de cet article. Me Daniel Bellemare, avocat au ministère fédéral de la Justice et auteur de l'ouvrage **L'écoute électronique au Canada,** répond: «Pour que les dispositions relatives aux atteintes à la vie privée puissent s'appliquer, il faut qu'il y ait interception de la communication privée. Dans un cas où c'est une des deux parties à la conversation qui procède à l'enregistrement, on ne peut parler d'interception. Il

faut nécessairement l'intervention d'une tierce partie dans le processus de communication pour qu'on puisse parler de violation du **Code criminel.** C'est la jurisprudence qui a défini ainsi la notion d'interception.»

On pourrait citer plusieurs exemples. En mars 1985, la Cour suprême du Canada rejette la demande d'appel d'un individu accusé d'avoir proféré au téléphone des menaces de mort à un policier. L'individu avait appelé au poste de police et transmis au constable de garde des menaces de mort envers un autre policier. Ce que le pauvre ne savait pas, c'est que la plupart des corps policiers enregistrent les appels de plaintes qui leur parviennent. La défense de l'accusé portait sur le motif que l'enregistrement constituait une communication privée au sens de l'article 178, 1 du **Code criminel.** La cour rejeta net cette prétention: «On ne peut raisonnablement considérer qu'un message adressé à un poste de police pour transmettre une menace à un agent de police soit une communication privée.» Pourvoi rejeté.

**QUE DISENT LES CHARTES?**

La **Charte québécoise des droits et libertés de la personne** décrète à l'article 5 que «toute personne a droit au respect de sa vie privée». Jusqu'à quel point l'enregistrement d'une conversation peut-il constituer une atteinte à la vie privée? Dans l'état actuel du droit relatif à la Charte québécoise, il serait hasardeux de se prononcer avec certitude sur cette question car les tribunaux n'ont pas eu jusqu'ici à statuer sur la reconnaissance du droit à la vie privée dans les situations concrètes. De son côté, la **Charte canadienne des droits et libertés** ne peut être d'un grand secours en cette matière puisqu'elle ne s'applique pas aux relations entre individus. C'est là du moins, l'opinion d'une école de pensée majoritaire au Canada.

Même si on ne peut affirmer avec certitude que l'enregistrement de conversations porte atteinte à la vie privée, il n'en reste pas moins que cette pratique peut donner lieu à des abus. Il existe toujours la possibilité d'une utilisation malhonnête (altération de la conversation, divulgation de faits ou de révélations faites sous le sceau de la confidence, etc.) d'où la nécessité de respecter certaines règles d'éthique en cette matière. M. Gilles Robert dégage de l'esprit de l'article 5 de la **Charte des droits et libertés de la personne** une règle de conduite relative à l'enregistrement de conversations: «Les gens devraient toujours obtenir le consentement de leur interlocuteur avant de procéder à un enregistrement.»

En effet, une conversation privée implique un certain degré de confiance entre les interlocuteurs. C'est là l'essence même de tout échange entre deux personnes. «Quand deux individus conversent, chaque personne prend le risque que l'information ainsi livrée puisse être éventuellement utilisée par l'autre», rappelle Me Daniel A. Bellemare.

**RÉFORME DU CODE CIVIL**

La réforme du **Code civil** du Québec pourrait combler le vide juridique qui semble exister autour de cette question. En effet, le projet de loi 20 portant sur cette réforme amorcée il y a une dizaine d'années comprend un chapitre intitulé «Du respect de la réputation et de la vie privée (articles 35 à 39)». En ce qui concerne plus spécifiquement le respect de la vie privée, le projet de loi mentionne que «nul ne peut porter atteinte à la vie privée d'autrui sans son consentement ou celui de ses héritiers, ou sans y être autorisé par la loi». Suivent une série d'actes qui constituent en soi des atteintes à la vie privée, s'ils sont faits sans consentement. Parmi eux figurent au moins deux points touchant directement l'interception ou l'enregistre-

ment de conversations. Il s'agit de l'interception ou de l'utilisation volontaire d'une communication privée et de la réception ou de l'utilisation de l'image ou de la voix d'une personne se trouvant dans des lieux privés.

**ADMISSIBILITÉ DEVANT LES TRIBUNAUX**

Qu'en est-il de l'admissibilité de la preuve obtenue par enregistrement devant les commissions administratives et les tribunaux? Il convient de rappeler encore une fois que le problème soulevé ici n'a rien à voir avec celui de l'admissibilité des preuves obtenues par écoute électronique, dont les conditions sont prévues à la section IV.I du **Code criminel.** Dans son livre, Me Daniel A. Bellemare s'est intéressé à la question de l'enregistrement réalisé par l'une des deux personnes partie à la conversation. Me Bellemare examinait le cas d'une interception réalisée au moyen d'un «Body Pack». Le «Body Pack» est un dispositif intégré qui peut être dissimulé sur une personne et qui permet à la fois de capter et d'enregistrer une conversation. «L'admissibilité de la preuve ainsi recueillie ne sera soumise qu'à une seule preuve d'authenticité et de fidélité de l'enregistrement. Il s'agit du «voir dire de common law» auquel est soumis tout enregistrement que l'on veut introduire en preuve».

**MARIE LA SYNDICALISTE**

C'est le commissaire Denis Tremblay qui a eu à trancher le conflit de travail qui opposait Marie, la chauffeuse d'autobus, et son patron. Monsieur Tremblay a posé trois conditions à l'admissibilité en preuve de l'enregistrement réalisé par l'employée:

1. Que la conversation enregistrée se soit déroulée sans contrainte.

2. Qu'il n'y ait aucun doute sur l'identité des personnes en cause.

3. Que la bande magnétique soit une représentation fidèle de la conversation et ne comporte ni coupure ni ajout.

Les trois conditions ayant été remplies, le commissaire Tremblay a accepté d'admettre la cassette en preuve. Invité à commenter sa décision, le commissaire a déclaré au magazine **Justice** que le contenu de l'enregistrement avait eu un impact direct sur sa décision.

**DISPUTES ENTRE EX-CONJOINTS**

Me Gilles Lécuyer, avocat en droit matrimonial à Québec, a déjà participé à une cause où fut mis en preuve un enregistrement. Cela se produisit à l'occasion d'une requête devant la Cour supérieure pour changer la garde des enfants. Voulant prouver devant la cour que le père n'était pas digne de recouvrer la garde de ses enfants, la mère déposa en preuve l'enregistrement d'une conversation entre elle et son mari. Sur la cassette, on entend le père abreuver sa femme d'injures. Une démonstration absolument éloquente de violence verbale. L'homme va même jusqu'à proférer des menaces physiques à l'endroit de son ex-épouse. On ne connaîtra jamais l'impact qu'aurait pu avoir cet enregistrement sur l'issue de cette histoire puisque la cause fut finalement réglée hors cour.

**Annexe Q.61**

«Certaines décisions des tribunaux sont favorables à l'admissibilité des enregistrements, souligne Me Lécuyer. Il faut toutefois que l'enregistrement réponde à certaines conditions. D'abord, il faut qu'il soit déposé dans son intégralité. De plus, c'est la bande originale qui doit être présentée de façon à ce que le juge puisse vérifier l'authenticité de l'enregistrement.»

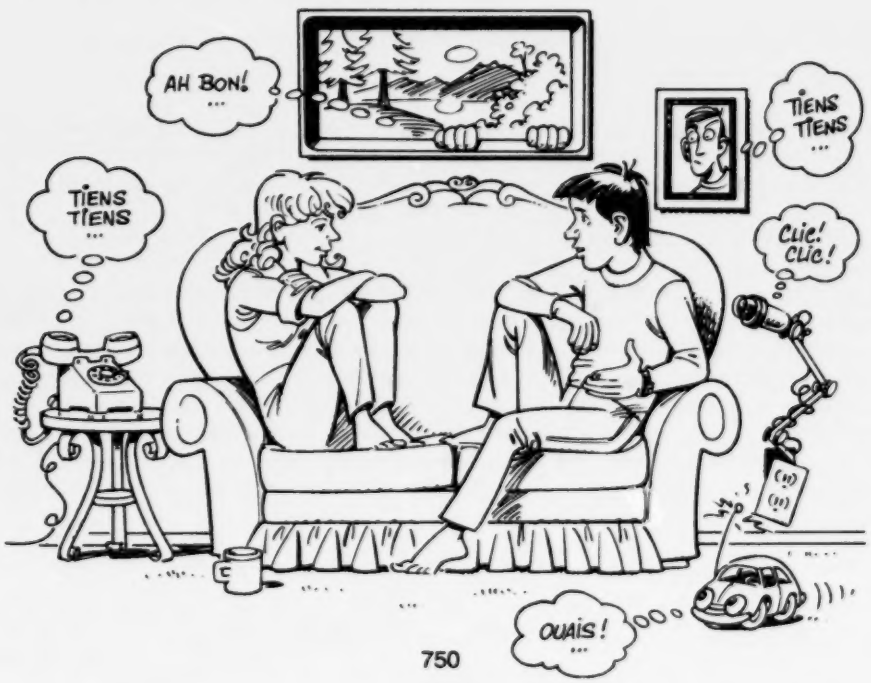
Quant à la valeur à accorder à un tel enregistrement, Me Lécuyer émet certaines réserves: «À mon avis, ce n'est pas une preuve très probante car elle ne dévoile qu'un côté de la médaille. On constate que la personne visée est violente ou qu'elle s'emporte facilement. Bien sûr, la personne qui procède à l'enregistrement fait attention de ne pas crier après l'autre. De plus, on ne produit que les enregistrements qui font notre affaire. Peut-être a-t-on procédé à vingt enregistrements, mais on prend bien soin de ne dévoiler que celui où le conjoint se présente sous un jour plus favorable.»

**RÉGIE DU LOGEMENT**

À la Régie du logement, on aborde la question avec tout autant de prudence. La Régie accepterait d'entendre un enregistrement qui viendrait mettre en lumière un aspect relatif à un différend propriétaire-locataire. «La Régie admettrait un tel enregistrement en lui accordant le poids qu'il mérite. Mais je ne pense pas que ce soit la meilleure preuve qui puisse exister» précise, M. Benoît de Margerie, directeur des Communications à la Régie du logement.

L'enregistrement de conversations peut s'avérer utile dans certaines circonstances. Toutefois, des abus sont toujours à craindre et c'est pourquoi la règle du consentement devrait être appliquée dans tous les cas.

Article de Daniel Guérin, tiré du magazine **Justice**, mars 1987, pages 14 à 18.
Reproduit avec l'aimable autorisation du magazine **Justice**.



# La morale théiste

**La morale**

C'est sans doute sur l'éthique que les religions se rapprochent le plus les unes des autres. Les différences «n'excluent pas une affinité et une concordance sur des valeurs communes». La «recherche millénaire des religions... a appris aux hommes un certain comportement moral.(1)»

Certes, la morale a des fondements sociaux pragmatiques et des racines psychologiques profondes. Et les valeurs proclamées par les religions ne leur sont pas propres. Toutes les philosophies – comme toutes les religions – parlent: de vérité, de liberté, de justice, de paix. Mais les religions leur donnent une assise plus profonde, une source et un sens divins.

À travers leurs livres sacrés, leurs rites, leurs images de l'au-delà, elles révèlent et répandent **une certaine idée du bien et du mal**. Cette distinction, inscrite dans la conscience de chaque être humain, a été explicitée par Dieu même. Dès lors, toute éthique religieuse consiste à connaître l'ordre voulu par le Créateur et à le respecter. «Faire la volonté du Père», comme le demande le christianisme, obéir à Ses commandements, selon la Loi de Moïse ou le Coran, ne rien déranger de l'ordonnance du monde: telle est la morale de toutes les religions. Pour elles, le mal est toujours une désobéissance à Dieu. Le bien: adhésion à Sa volonté. Cette conception repose plus ou moins sur l'idée qui sera chère à Platon, que l'âme ou l'esprit ont chu dans un corps. Et la religion a pour but d'aider cette prisionnière à se libérer de ce mal originel.

Mais il existe toutefois deux manières de respecter la volonté divine. La première est soumission à la loi qu'Il a dictée. La seconde est réponse à un appel. Ces deux pratiques séparent moins les religions entre elles qu'elles ne divisent les fidèles de chaque religion.

**La morale de la Loi** est stricte obéissance à un code figé dans un Livre Saint. Elle se présente sous forme d'interdits et de prescriptions. Ceux-ci concernent tout autant des rites de purification et de nourriture que des comportements individuels ou sociaux. L'homme religieux est ainsi enserré dans un carcan de devoirs négatifs et positifs. Mais cette scrupuleuse soumission à des règles extérieures conduit celui qui la pratique à la satisfaction et à la sécurité du «devoir accompli». Même si elle ne lui est pas propre, c'est la morale du pharisien.

À cette morale passive, souvent populaire, et qui trouve un regain de vitalité dans tous les intégrismes, toutes les religions ont toujours opposé **une morale de l'esprit**. Pour elle, ce qui compte, c'est moins la matérialité de l'interdit que l'appel ainsi manifesté. C'est le clair message de l'Évangile: «La lettre tue, l'esprit vivifie» (2). Mais, sous une autre forme, en bien des endroits, tous les Livres Saints ne disent pas autre chose. L'important n'est pas de suivre des préceptes, mais bien de «craindre le Seigneur» (3), de devenir «saint» comme le Père du Ciel (4).

**Annexe Q.62**

Cette morale se fonde sur deux images complémentaires de Dieu et de l'homme, radicalement différentes du pessimisme fondamentaliste. Dieu n'est pas celui qui condamne, mais celui qui sauve. L'homme n'est pas un esclave mais un être libre, capable de répondre aux invitations divines. C'est une morale de l'espérance.

La morale religieuse la plus authentique est en effet bien plus que l'accomplissement d'un devoir envers soi-même et envers la société. Dieu est à son origine. Il est aussi sa fin.

Toute morale est recherche du bonheur, ou comme disaient les anciens: du **Souverain Bien**. Pour un animiste, un bouddhiste et plus encore un juif, un chrétien et un musulman, ce «souverain Bien» porte un nom. Il s'appelle Dieu. Le but et le sens de la morale religieuse c'est de rencontrer Dieu, quel que soit son nom. Le terme de la vie morale, c'est de se transformer en «esprit», comme lui (5), de se fondre en Lui. Tel est le Salut, la Délivrance qu'Il promet à ses fidèles.

Tiré de: **Les religions aujourd'hui** d'Albert Samuel, collection «Synthèse», Éditions ouvrières, Paris, 1987, pages 302 et 303.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Éditions ouvrières.

(1) Jean-Paul II à la rencontre interreligieuse d'Assise, 27 octobre 1986.
(2) Saint Paul II[e] épître aux Corinthiens 3 (6). – Jésus dit: «Malheur à vous, pharisiens parce que, tout en offrant la dîme...vous négligez la justice et l'amour de Dieu.»
(3) Expression aussi bien de la Bible que du Coran (II-172).
(4) «Soyez Saint comme votre Père...» dit Jésus; et le maître soufi Ibn al l'Arabî parle de Jésus comme: «Le Sceau de la sainteté absolue.»
(5) «Je suis devenu Celui que j'aime et celui que j'aime est devenu moi. Nous sommes deux esprits infondus en un seul corps», écrit al Hallâj.

# La morale juive

Le judaïsme est décrit comme un monothéisme moral. C'est la première religion dotée d'une vision monothéiste de Dieu et préoccupée de la relation éthique de l'homme comme expression de la volonté de Dieu. La foi et la relation morale ont une valeur égale pour le judaïsme. De fait, les actes d'un homme sont considérés comme le seul critère de ce qu'est réellement sa foi en Dieu. [...]

Pour débuter, on peut dire sans hésiter que le judaïsme est l'affirmation de la vie ici-bas. Même s'il comporte des notions et des idées sur la vie éternelle et diverses opinions quant à une vie après celle-ci, la préoccupation la plus importante du judaïsme, c'est la vie présente. En effet, le salut pour le judaïsme ne signifie pas se sauver en vue d'un monde futur, mais bien atteindre la plénitude dans cette vie. À ses débuts, le judaïsme défendait à ses prêtres de se soucier des morts, contrairement aux prêtres égyptiens dont l'occupation première était les morts, tout comme celle de leur religion. Dieu a protégé Caïn de la mort par le signe dont il l'a marqué. Et dans les Psaumes, le psalmiste rend grâce à Dieu et Le glorifie de l'avoir sauvé de la mort.

La vie n'est pas une préparation à une destinée ultime située ailleurs - mais la vie doit être vécue ici-bas aussi pleinement que possible. Cela se voit bien dans un commentaire rabbinique au sujet des Nazaréens. Le Nazaréen (Nombres, 6) était celui ou celle qui voulait vivre dans un état de sainteté et qui avait l'obligation de se laisser pousser les cheveux, de s'abstenir de vin et de tout contact avec les morts. Les écrits rabbiniques se demandent pourquoi une telle personne, obligée de vivre dans un état de sainteté, devait apporter une offrande de réparation au terme de son nazaréat. Il est dit qu'elle devait apporter une offrande de réparation, «parce qu'elle s'était abstenue de vin». En d'autres termes, le vin est une source légitime de joie, et celui qui s'en abstient est un ingrat envers Dieu qui l'a donné. D'où l'on peut conclure que l'homme est tenu responsable, non seulement des actes illicites qu'il commet, mais aussi de l'omission d'actes illicites. Pour cette même raison, alors que le judaïsme possède une morale du travail - «Six jours tu travailleras et accompliras tout ton travail» - il possède aussi une morale de la joie - «mais le septième jour est le sabbat» - et le Sabbat comme le soulignait Isaïe (Is. 58:13) est un «jour de réjouissance». En dehors du Sabbat, il y a les fêtes qui sont des temps de réjouissance obligatoire.

Selon ce point de vue, on doit jouir de toutes les choses de la vie -- mais dans certaines limites -- et avec discipline. [...]

Dans le domaine de la morale sexuelle, les opinions sur la contraception et l'avortement sont traitées depuis longtemps dans les écrits rabbiniques. La contraception, par d'autres moyens que l'abstinence, est permise. Certains juifs orthodoxes sont plus réservés quant à la contraception, et ne la permettent que pour éviter une grossesse mettant en danger la vie de la mère.

De la même façon, l'avortement est permis si la grossesse met en danger la vie de la mère. Soulignons que le danger pour la mère revêt bien des significations: il peut s'agir d'un danger net et réel de mort lors de l'accouchement, ou d'un danger pour la santé, tant physique que mentale, lors d'une grossesse menée à terme.

**Annexe Q.63**

À partir de ce qu'on appelle la «loi du poursuivant» (Exode 22:1), chaque fois qu'un danger certain existe pour la vie de la mère lors de son accouchement, on choisit de préserver la vie de la mère, même si cela demande la destruction du foetus à naître. Ce qui vit à préséance sur ce qui n'est pas né. Tout au début de la grossesse, la même règle s'applique s'il existe un réel danger pour la mère, physique ou psychologique, résultant de sa grossesse. Le judaïsme ne permet pas l'avortement pour de simples raisons de convenance personnelle.

Nous devrions ajouter que le problème qui préoccupe aussi d'autres religions, à savoir le problème de l'âme et du moment où le foetus devient un être humain, n'est pas le même pour le judaïsme à cause de ses vues sur l'âme.

Le judaïsme interdit l'infanticide ou l'euthanasie -- tous deux sont en effet une abomination dans n'importe quelles circonstances. Le judaïsme n'est pas seulement l'affirmation de la vie; il place la préservation de la vie au-dessus de tout. La vie est sacrée et le judaïsme possède une vision pleine de respect pour la vie et les êtres vivants. On peut dire que le premier commandement n'est pas seulement de donner la vie (Gen. 1:22), mais de maintenir la vie.

On peut comprendre tout ceci à la lumière du commentaire du verset (Lévitique 18:5): «Vous observerez mes lois et mes ordonnances: par elles vivra celui qui les pratique» -- LE COMMENTAIRE EST: «vivra», et non pas «mourra». À aucun moment, un commandement ne devra être compris d'une façon qui nuise à la préservation de la vie. Ce qui caractérise le plus le judaïsme, c'est sa vénération absolue de la vie -- toute vie -- ma vie, votre vie, la vie animale et végétale. Avec ces précisions, il n'est pas surprenant d'apprendre que les juifs n'ont pas la permission de chasser pour le sport, car aucun animal vivant ne doit être blessé. Les animaux ne peuvent être utilisés que pour la nourriture, et les exigences sont strictes pour éviter la douleur à un animal pendant l'abattage. Dans le Deut. 22:10, il est défendu de mettre sous le joug un boeuf et un âne -- deux animaux de force inégale -- pour labourer. Dans la Bible juive, nous trouverons déjà le souci de ce que nous appelons maintenant l'écologie -- ainsi le Deut. 20:19, 20, justifie l'interdiction rabbinique générale de détruire des arbres et en particulier des arbres fruitiers. En fait, le judaïsme interdit toute destruction de la nature. Le Deut. 23:14 énonce une règle sur l'enlèvement des ordures pour éviter la pollution. Cela vient s'ajouter aux innombrables règles au sujet de la santé que nous trouvons dans le Lévitique. Il est intéressant de voir les raisons mentionnées dans le Deut. 20:8, permettant l'exemption du service militaire fondée sur la justice. Était exempté un homme qui avait construit une nouvelle maison et qui ne l'avait pas encore habitée; qui avait planté un vignoble et n'avait pas utilisé ses fruits; qui était fiancé et pas encore marié; et avec amour et considération -- un homme qui avait peur, tout simplement.

Pour ce qui est de la justice en temps de guerre, avant d'attaquer une ville, on doit prendre tous les moyens pour faire la paix (Deut. 20:10); et si la cité doit être assiégée, «elle ne doit pas être entourée des quatre côtés, mais seulement sur trois côtés afin de permettre l'évasion de ceux qui s'enfuiraient pour sauver leurs vies» (Code Maimonide).

La plupart des anciennes traductions du Décalogue (Ex.20:13) énoncent: «Tu ne tueras point», alors que le texte hébraïque et par conséquent, les nouvelles traductions, stipulent: «Tu ne commettras point de meurtre.» Le meurtre et l'homicide ne sont pas une seule et même chose (Nombres 35:9-34).

Ainsi, afin de préserver sa propre vie, un homme peut être obligé d'en tuer un autre; c'est ce que dit la «la loi du poursuivant» (Exode 22:1), bien que les interprétations rabbiniques ultérieures atténuent un peu cette idée afin d'empêcher qu'on l'utilise pour justifier un meurtre. «Si une personne poursuivant une autre personne pour la tuer et si le poursuivi pouvait se sauver en blessant un membre de son poursuivant, mais si, à la place, il tuait le poursuivant, le poursuivi pouvait être exécuté pour ce motif» (Talmud: Sanhédrin 74a). Cependant, on doit bien comprendre que dans un cas impliquant un tiers, si on a le choix entre tuer une autre personne ou perdre sa propre vie, on doit donner sa vie.

Il en est de même de l'opinion du judaïsme sur la guerre. Celle-ci est justifiable que si elle vise l'autodéfense, l'autoconservation. Bien que «shalom, paix» soit la salutation du juif et pour ainsi dire sa devise, et que les écrits religieux considèrent la paix comme l'un des plus grands idéaux, le judaïsme n'est pas pacifiste. Alors qu'il déteste et dédaigne la guerre, et qu'il préconise: «recherche la paix et poursuis-la» (Talmud 1:12), le judaïsme demande aussi à chacun de protéger sa propre vie. Tout comme n'importe quel meurtre, la guerre est le dernier recours pour la conservation de sa propre vie. Il est intéressant de noter que la guerre des Six jours en 1967 s'est terminée en Israël, non pas par des défilés et des célébrations, mais par des services à la mémoire des morts. Golda Meir, Première ministre d'Israël, a fait remarquer: «Nous ne pourrons jamais pardonner aux nations arabes de nous avoir forcés à tuer leurs fils.» De plus, on est étonné de voir que, bien que l'État d'Israël soit obligé de se défendre contre ses ennemis, c'est un pays non militariste. La paix règne sur son territoire, même s'il est obligé d'être en guerre avec ses voisins.

Il est question ici, comme partout ailleurs dans la vie, du commandement fondamental: «Tu aimeras ton prochain comme toi-même» (Lév. 19:18) -- veuillez remarquer -- «comme toi-même». L'honneur et la vie de son prochain doivent être défendus et protégés comme les siens propres, mais on doit aussi préserver sa propre vie.

Et voici que nous arrivons à la pierre angulaire du judaïsme: la justice, comme critère de l'acte moral -- justice pour soi-même -- et justice pour les autres. Précisons bien que le judaïsme n'ignore ni ne néglige l'amour comme critère. Nous n'avons pas seulement le commandement: «Tu aimeras ton prochain comme toi-même», mais plusieurs exemples d'actes fondés sur le critère de l'amour. Mais on ne montre pas son amour pour autrui en s'exposant à une blessure, comme par exemple en tendant l'autre joue lorsqu'on est frappé. Agir ainsi serait permettre la répétition d'une injustice contre soi. De plus, dans de telles circonstances, on ne doit pas nécessairement frapper en retour, par vengeance. Il existe une troisième solution -- se protéger contre d'autres coups, du mieux que l'on peut.

Le mot «justice» suggère un pur légalisme, mais il n'en n'est pas ainsi dans le judaïsme. Comme nous l'avons mentionné, la justice implique l'amour -- parce qu'à côté de la justice se trouve la miséricorde, qui dénote un intérêt pour la personne et les circonstances. «On t'a fait connaître, ô homme, ce qui est bien et ce que Yahweh requiert de toi: Rien si ce n'est: -- Pratiquer le droit, aimer la charité, -- et marcher humblement avec ton Dieu.» (Michée 6:8). Dans le judaïsme, la justice implique l'amour. L'amour est défini en termes de justice, et la justice en termes d'amour; l'un ne va pas sans l'autre. Il n'y a pas seulement la bonté, la compassion, la loyauté, le dévouement et l'intérêt qui nous incombent, mais il y a aussi la responsabilité, la droiture -- c'est-à-dire la vérité en action, la décence et, assurément, la considération des droits d'autrui. Cette dernière est illustrée par le fait que dans le judaïsme

il n'y a qu'une seule loi -- pour l'étranger et pour l'israélite (Lév. 24:22): la propriété de l'ennemi doit être protégée, (Ex. 21:4, 5) autant que sa personne. De plus les droits humains sont supérieurs aux droits de propriété. Ainsi, un fermier ne devait pas couper les coins de son champ ni ramasser les glanures, mais les laisser sur place pour les pauvres et les étrangers (Lév. 19:9, 10 -- Deut. 24:19-21). Enfin, le judaïsme n'a jamais réclamé de monopole sur le ciel -- «les justes parmi les peuples recevront la même récompense céleste» (Midrash). [...]

Il serait intéressant pour le lecteur de connaître le point de vue du judaïsme sur l'homme. Le judaïsme ne conçoit pas et ne voit pas l'homme comme un être parfait ni capable de perfection -- «À vos yeux, nul homme n'est entièrement droit» (Liturgie des Jours Saints). Lorsque le psalmiste dit: «L'homme est un peu plus bas que les anges», ce «un peu plus bas» fait toute la différence. On considère que l'homme est soumis à deux inclinations -- l'une vers le bien et l'autre vers le mal. Le devoir impérieux de l'homme est de dompter le mal ou le mal éventuel pour en faire un bien. Et les moyens pour y arriver sont la justice et l'amour. L'amour de Dieu doit conduire à l'amour de Ses commandements, et l'accomplissement de Ses commandements conduit à la justice et au bien. La liturgie des offices du soir comporte deux paragraphes, le premier rendant gloire à Dieu pour l'ordre de l'univers physique, le deuxième rendant gloire à Dieu pour avoir donné la Torah à l'homme -- ce qui sous-entend qu'au moyen de la Torah, l'homme peut réaliser l'ordre dans son univers tout comme Dieu l'a réalisé dans l'univers physique. Dieu a tellement aimé l'homme qu'il lui a donné la Torah -- et l'homme est considéré comme collaborateur de Dieu dans la réalisation des vues de Dieu sur cette terre. L'homme possède deux choses, le libre arbitre moral et la Torah pour le réaliser. En d'autres mots, bien que l'homme ne soit ni parfait ni capable de perfection, il peut mener une vie d'excellence morale.

Tout pourrait peut-être se résumer par les paroles de Hillel, rabbin talmudique, qui disait: «Si je ne suis pas pour moi-même, qui sera pour moi». Cependant, si je suis pour moi-même seulement, que suis-je? Et, si ce n'est pas maintenant, quand?

Pour conclure, on pourrait suggérer que lorsque nous sommes en présence d'une épineuse question morale, nous pouvons trouver la bonne réponse en nous demandant si nous pouvons, en toute sincérité, offrir une prière de remerciement à Dieu parce que nous sommes capables d'entreprendre une telle action. Si nous pouvons offrir une telle prière, alors nous pouvons être assurés d'avoir le meilleur choix.

Texte du Rabbin Elihu Schagrin

# L'hédonisme

Comme nous passons maintenant à l'étude de la morale centrée sur la personne, nous allons d'abord examiner la morale de l'hédonisme. Le critère qui régit toutes les décisions d'un hédoniste est le plaisir. L'hédonisme peut prendre diverses formes. Il peut se présenter comme une philosophie du «bien boire, bien manger et avoir du plaisir» préoccupée uniquement du plaisir immédiat. Il peut consister à se demander «Qu'y a-t-il là-dedans qui m'intéresse?» et à envisager l'avenir, mais seulement dans la mesure où il apporte du plaisir. Il peut prendre un aspect déformé où le plaisir naît d'un comportement perverti et où la santé mentale est ébranlée. Il peut prendre une forme salutaire où l'hédoniste fait beaucoup de bien tout en satisfaisant son «moi» par le plaisir que lui apporte la gratitude d'autrui. C'est le cas de l'homme riche qui porte lui-même des paniers de nourriture aux pauvres afin de recevoir leurs remerciements et de jouir de leur admiration pour sa générosité. Il peut prendre une forme éclairée où l'hédoniste trouve son plus grand plaisir dans le bonheur de l'humanité entière.

Aujourd'hui, un très grand nombre de personnes adoptent une attitude hédoniste dans notre pays, mais cette philosophie n'est pas nouvelle. Lisons ce qui suit à propos d'une version de l'hédonisme dans la Grèce antique:

L'hédonisme sous sa forme la plus simple était la philosophie cyrénaïque dans la Grèce antique. Selon Aristippe (430-350 av. J.-C.), fondateur de l'école cyrénaïque, la recherche du plaisir, la joie de vivre, la gaieté insouciante, le refus d'être trop sérieux constituaient le sens de la vie. Pour tous les hommes, le principal but de la vie est le plaisir, insistait-il. Nous devons donc rechercher un plaisir aussi abondant et aussi intense que possible. Il disait entre autres:

*«Le bien ne se trouve que dans le plaisir du moment.»*
*«Mange, bois et sois gai, car demain, nous mourrons.»*
*«Le plaisir, et donc le bien, est entièrement lié à nos sensations actuelles. Rien d'autre ne compte. Le plaisir immédiat des sens est le seul bien.»*

Selon les cyrénaïques, les plaisirs les plus intenses viennent des sens. Ces plaisirs, palpitants, enivrants, momentanément satisfaisants, rendent la vie agréable, et si la vie est agréable, elle vaut la peine d'être vécue. Il vaut mieux jouir de quelque chose maintenant que plus tard, disaient les cyrénaïques. «Plus tard» ne viendra peut-être jamais et si ce moment arrive, il ne ressemblera fort probablement pas à ce que nous avions imaginé. La seule certitude est le moment présent, donc profitons-en. Le soldat partant au combat le matin et jouissant de la nuit précédente avec un abandon débridé illustre bien cette philosophie. Pourtant, Aristippe prévient ses disciples qu'il est sage de maîtriser sa recherche du plaisir au lieu de se laisser maîtriser par elle. Il ne donne toutefois pas d'instructions convaincantes sur la manière de s'y prendre.

**Annexe Q.64**

Callicle, un autre cyrénaïque, homme du monde athénien, déclare: «Quiconque veut bien vivre doit laisser ses désirs devenir aussi grands que possible et ne pas les réfréner; il doit faire preuve de courage et d'intelligence pratique pour en jouir pleinement quand ils atteignent leur apogée, et doit satisfaire tout nouvel appétit dès son apparition... On n'atteint pas le plaisir en calmant ou en ordonnant ses désirs, mais en recevant le plus grand flot possible de sensations très agréables.»

Épicure, autre habitant de la Grèce antique, né vers la fin de la vie d'Aristippe, fonda lui aussi une école de philosophie fondée sur l'hédonisme. Le genre d'hédonisme qu'il préconisait différait toutefois de celui d'Aristippe. Alors que ce dernier louait les plaisirs sensuels intenses et momentanés, Épicure sentait bien que si on ne fait preuve d'aucune sagesse dans la recherche des plaisirs, ceux-ci peuvent aboutir à l'absence de plaisir -- où même à la douleur. Selon lui, un corps sain et un esprit serein créent un bonheur réel et durable. Si les soucis, la crainte, l'anxiété ou même la passion dérangent la tranquillité d'esprit d'une personne, cela fait obstacle au bonheur. L'épicurien intelligent s'efforce donc d'être prudent dans sa recherche du plaisir. Il essaie de ne pas se laisser duper par des plaisirs éphémères qui exigent un trop grand prix; il se contente de joies plus simples et essaie de se débarrasser des émotions qui troublent sa tranquillité d'esprit. Ces critères obligent pour ainsi dire un homme à mener une vie éloignée de la politique, du commerce et de toutes les autres agitations de la vie.

Épicure écrit:

*Lorsque nous disons que le plaisir est le but véritable de la vie, nous ne voulons pas dire le plaisir du prodigue, ou les plaisirs de la sensualité, comme certains le croient par ignorance, préjugé ou mauvaise interprétation délibérée. Par plaisir, nous entendons l'absence de douleur dans notre corps et de soucis dans notre esprit. Ce qui rend la vie agréable n'est pas la succession ininterrompue de beuveries et de festivités, ni la jouissance de la compagnie des femmes, ni les festins de poisson ou les autres mets délicats d'une table somptueuse; c'est au contraire le raisonnement sobre qui étudie les motifs de chaque choix et de chaque abstinence et bannit les vaines croyances qui suscitent une intense agitation de l'âme.*

Épicure écrit aussi:

*Même si le plaisir est notre premier bien et un bien inné, nous ne choisissons pas n'importe quel plaisir; au contraire, nous négligeons souvent maints plaisirs qui pourraient nous apporter une contrariété plus grande. Et souvent, jugeant les souffrances supérieures aux plaisirs, nous nous soumettons longtemps à la souffrance lorsqu'elle nous apporte un plus grand plaisir. En conséquence, alors que tout plaisir est bon parce qu'il est naturellement proche de nous, il ne mérite pas toujours d'être choisi, de la même façon que, même si toute douleur est mauvaise, il ne faut pas forcément l'éviter. C'est en pesant chaque aspect et en examinant ses avantages et ses inconvénients que l'on doit juger toutes ces questions.*

Au cours des siècles, la philosophie hédoniste a suscité des échos. Au XII[e] siècle, elle s'exprime de façon poétique dans **Les rubaiyat** d'Omar Khayyam qui résument ainsi la vie:

*Un recueil de vers sous les branches,*
*Une cruche de vin, une miche de pain - et Toi*
*À mes côtés, chantant dans une contrée sauvage -*
*O contrée sauvage qui est le paradis!*

Et nous la retrouvons au XX[e] siècle lorsqu'Élizabeth Taylor déclare: «Je vis pour le plaisir», lorsque nous voyons clignoter au milieu d'un spectacle télévisé la devise «Si cela fait du bien, fais-le», ou encore lorsque nous lisons les paroles de George Jean Nathan, critique littéraire assez connu:

*Pour moi, le plaisir et mon bonheur personnel -- très peu souvent en accord avec celui d'autrui -- sont tout ce dont je me soucie. Je sais bien que je paraîtrais beaucoup plus raffiné et plus noble si je disais que le bonheur et le bien-être de toute l'humanité me tiennent à coeur, que rien ne m'a donné plus de bonheur sentimental que de rendre les autres heureux et que je sacrifierais tous les sous que je possède, en plus peut-être d'une jambe, pour apporter une peu de joie aux survivants appauvris et affaiblis des récentes incursions Afridi en Inde, mais j'ai du mal à être hypocrite. Le fait que je sois égoïste et peut-être fort déplaisant est donc, hélas, plus ou moins évident. Tout ce que je suis capable de dire pour atténuer cet état de choses est que la plupart des hommes me ressemblent quand on creuse en eux et quand, négligeant leurs prétentions altruistes, on pénètre jusqu'à leur coeur. Malgré toute mon expérience, il me reste encore à trouver et à connaître intimement un homme qui vaille quelque chose et ne pense pas à lui-même avant tout. Il se peut qu'il mette une pièce dans le chapeau d'un mendiant (si quelqu'un le regarde); il peut avoir de gracieuses manières; il peut obéir en tous points à l'étiquette, il peut être affable, libéral et chaleureux; il peut payer la tournée quand vient son tour; il peut être scrupuleusement poli, prévenant et superficiellement aimable. Mais en dessous de tout cela, c'est à lui-même qu'il réserve son véritable intérêt, sa véritable considération et sa véritable admiration. Celui qui pense aux autres avant de penser à lui-même peut devenir grand maître d'une société philanthropique, socialiste ou invité d'honneur à des banquets publics, mais il ne deviendra jamais un grand artiste couronné de succès, un homme d'État ni même un ecclésiastique. (Nathan, George Jean, Living Philosophies. Simon and Shurter, 1941, p. 222, 224).*

Extrait de: Sites, W.K. et Blossom, B.C., **Ethics in Perspective and Practice**, Dobbs Ferry, Oceana Publications Inc., New-York, 1972, pages 34-39 et 10-12.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Oceana Publications.

**Annexe Q.65**

# Consommer pour se gratifier

LE TRAIT DOMINANT DES 15-24 ANS, SELON CROP

Le matérialisme et l'hédonisme sont les courants socioculturels prédominants chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans. C'est du moins ce qui soutient la firme CROP au terme d'une étude dont l'objectif consistait à cerner au plus près les **traits dominants de ce groupe d'âge**.

À l'occasion d'un entretien, le président de CROP, M. Alain Giguère, s'appuyant sur les résultats de l'étude en question, a même prédit que les années 90 seront celles de la consommation à outrance. «Les motivations, a-t-il spécifié, iront de plus en plus vers une volonté sans cesse grandissante de consommer.

Dans l'ensemble, M. Giguère estime que «le comportement de consommation des jeunes est significatif dans la mesure où ceux-ci sont très forts sur les valeurs de standing et de statut social. Consommer est pour eux une façon d'exprimer leur identité et leur image sur le plan social. De plus, ils consomment pour leur plaisir immédiat vu leur hédonisme et ne semblent pas être très préoccupés par leur avenir sur le plan financier».

L'acte de consommer est si intense, il procure un tel plaisir, que selon les observations faites par les analystes de CROP le geste propre à l'achat est perçu par ces jeunes comme étant le plus gratifiant. La valeur ou symbole que les personnes de cette tranche d'âge attachent à cet échange économique est si élevé que l'achat comme tel passe avant l'utilité du produit.

D'ailleurs, à l'utilité du produit, les 15-24 ans préfèrent les symboles qui lui sont rattachés. Désormais on achète du Roots, du Au coton ou du Benneton avant de consommer un chandail ou un pantalon. «Ils consomment des produits en fonction de l'image et du symbolisme», de souligner le président de CROP.

C'est seulement après le plaisir intrinsèque à l'achat et le standing social qui y est rattaché que l'importance réelle de l'objet intervient. Autrement dit, l'utilité de l'objet vient en troisième place dans l'échelle de consommation.

S'il est vrai que dans le monde actuel les jeunes sont plus sollicités qu'auparavant, M. Giguère ne pense pas que la publicité joue un grand rôle dans cette soif de consommation. Le rôle essentiel de la pub, «c'est qu'elle va chercher des parts de marché, elle intervient sur le transfert d'une marque à une autre. Elle sert à diffuser la notoriété d'un produit.»

De ces constatations, il ressort que le plaisir et l'éphémère vont de pair. Le plaisir est circonscrit dans un laps de temps si court qu'il faut recommencer aussitôt. Si toutes les strates de la société sont tributaires des modes, celle des 15-24 ans l'est davantage. Cette situation provoque bien des frustrations.

D'autant plus, et contrairement à ce que l'on pourrait penser, que les moyens financiers dont disposent ces jeunes ne sont proportionnellement pas aussi étendus que ceux qui s'offraient à leurs parents dans les années 60 et au début des années 70. Malgré leur panoplie de diplômes, l'entrée sur le marché du travail demeure beaucoup plus hasardeuse, beaucoup plus difficile et cahoteuse qu'elle ne l'avait été pour la génération gâtée de la Révolution tranquille.

De cette importance que les jeunes accordent au matérialisme, il ne faudrait surtout pas en conclure qu'ils soient conformistes. «Si on s'entend pour décrire le conformisme comme un encouragement au maintien de l'ordre et des valeurs qui caractérisaient la société traditionnelle, alors on peut affirmer que selon notre étude les jeunes ne sont pas conservateurs.» Affirmer, comme on le fait trop fréquemment, que les jeunes sont conformistes revient à entretenir un mythe qu'il faut «abolir».

Selon l'analyse de M. Giguère, les jeunes «sont peut-être moins informels et contestataires que la génération des années 70, mais ils ont néanmoins intégré plusieurs valeurs tels l'écologisme et le rejet de l'ordre établi. Ils rejettent de plus en plus l'autorité, même s'ils ressentent quand même le besoin d'être dirigés et d'être orientés dans la vie et dans une société qu'ils perçoivent comme leur laissant peu de place.»

Article de Serge Truffaut, tiré du journal **Le Devoir**, édition de février 1989.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Devoir**.

**Annexe Q.66**

# La loi naturelle

La loi naturelle est très ancienne, puisque ses racines remontent à la civilisation grecque. Mais c'est dans l'Angleterre du XVII[e] siècle qu'elle a pris l'aspect que nous connaissons aujourd'hui. À cette époque, plusieurs éléments ont contribué à sa croissance. D'abord, la situation politique: le XVII[e] siècle fut une époque de bouleversement où rois et dictateurs passaient sur le corps du peuple qui semblait avoir peu de pouvoir sur la situation. On avait de toute évidence besoin d'établir pour le gouvernement une base plus stable que le caprice d'un souverain ou même d'un groupe d'hommes gouvernant par décrets.

La deuxième influence fut le développement de la science. Sir Isaac Newton et bien d'autres furent impressionnés par la régularité et la fiabilité de la nature qui, loin d'être soumise aux caprices des humains, était enracinée dans une force à laquelle on pouvait se fier. Le souverain ne pouvait la manipuler à son avantage. Les hommes furent impressionnés non seulement par la régularité de la nature, mais aussi par la puissance de leur raison qu'ils utilisaient par l'intermédiaire de l'observation, pour découvrir les lois qui régissent la nature. Et ils pensaient bien que la raison pourrait aussi découvrir les lois morales fondées sur la nature, qui doivent servir à gouverner les hommes.

John Locke (1632-1704) vécut au XVII[e] siècle et, pendant sa longue vie, formula nombre des idées sur la loi naturelle qui influencent encore notre pensée. Désenchanté par la monarchie absolue et les dictatures tyranniques, il recherchait une autorité capable d'établir la justice et l'harmonie au sein du peuple. Il voulait donc remplacer le «droit divin de la royauté» qui autorisait le roi à faire tout ce qu'il voulait, par la «divine royauté du droit» à laquelle même le roi souverain devrait se soumettre.

Selon Locke, on peut non seulement découvrir les lois divines qui régissent l'univers, mais aussi les soumettre de façon décisive à la démonstration, tout comme les principes de mathématiques. Voici quelques-unes des «propositions évidentes» avancées par Locke à propos du bien et du mal:

*Tous les hommes sont nés libres et égaux. Aucun homme n'a donc le droit de mépriser ses semblables.*

*Nous avons le devoir sacré de nous entraider, et non de nous blesser.*

*Les contrats, oraux et écrits, sont sacrés. On ne doit jamais y mettre fin, sauf par consentement mutuel.*

*Les parents ont le droit de diriger leurs enfants, tout comme ils ont le devoir de les éduquer -- mais seulement jusqu'à ce que les enfants aient atteint l'âge de raison.*

*Les biens de la terre appartiennent à tous. Ils peuvent devenir la propriété privée de quelqu'un qui y «a investi son labeur», à condition qu'il en reste assez et d'aussi bons pour les autres!*

Plus récemment, Edward S. Corwin, professeur à l'École de droit de l'Université Cornell pendant la première partie du XX[e] siècle, a formulé la loi naturelle de la façon suivante:

*Certains principes de bien et de justice sont en droit de s'imposer en raison de leur excellence intrinsèque, quelle que soit l'attitude de ceux qui régissent les ressources matérielles de la collectivité. Ces principes n'ont été établis par aucune main humaine; en effet, s'ils ne sont pas antérieurs à Dieu, ils expriment tellement sa nature qu'ils la lient et la dominent. Ils sont extérieurs à toute Volonté en soi et interpénètrent toute Raison en soi. Ils sont éternels et immuables. Par rapport à ces principes, les lois humaines, lorsqu'elles méritent obéissance sauf pour les questions indifférentes, sont uniquement un rapport ou une transcription, et leur mise en application n'est pas un acte de volonté ou de pouvoir, mais seulement de découverte et de proclamation.*

*De la même façon, la légalité de la Constitution, sa suprématie et son droit à la vénération reposent sur la croyance en une loi supérieure à la volonté des gouverneurs humains.*

*Les paroles du président Coolidge prouvent la persistance de cette notion: «Les hommes ne font pas les lois. Ils ne font que les découvrir... L'État le plus heureux dans sa forme de gouvernement est celui qui possède les instruments les plus propices à la découverte de la loi.»*

*La loi naturelle est définie comme la juste raison et décrite à la fois comme une loi de Dieu et une loi établie par Dieu. Dieu même, affirmait Grotius, ne pourrait pas changer le fait que deux fois deux font quatre; et la nature rationnelle de l'homme ne pourrait manquer de guider celui-ci, même s'il n'y avait pas de Dieu ou même si Dieu ne s'intéressait guère aux affaires humaines.*

L'idée de loi naturelle est tissée dans notre Histoire et surgit ici et là, de façon inattendue. Dans un livre dont il est l'auteur, Dick Gregory, défenseur des droits civils et comédien, écrit:

*Lorsque les lois violent la nature de l'homme ou l'ordre naturel de la vie, on ne peut leur obéir. Même si l'homme est assez stupide pour tolérer de telles lois, la nature, elle, ne les respecte pas.*

*Si l'Amérique blanche adoptait une loi disant que les Noirs n'ont pas le droit d'attraper la tuberculose, le cancer ou la polio, il existerait certes une loi dans le recueil officiel, mais la nature ne la respecterait pas. Les Noirs mourraient illégalement dans tout le pays. Dans les recueils de lois de dix-neuf États d'Amérique, il existait encore tout récemment une loi disant que les Noirs ne peuvent épouser des Blancs. Bien des gens étaient d'accord avec cette loi, mais elle violait l'ordre naturel. Elle ne pouvait donc subsister. Je défie l'homme de résister à ce que la nature n'empêche pas.*

Tiré de: Sites, W.K. et Blossom, B.C. **Ethics in Perspective and Practice**, Dobbs Ferry, Oceana Publications Inc, New York, 1972, pages 26-28.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Oceana Publications.

**Annexe Q.67**

# Qu'est-ce que la morale?

La grande branche de la philosophie utile pour évaluer la question de l'immigration est la morale -- qui traite de trois catégories principales de problèmes: le devoir, le bien suprême et les valeurs.

**Le devoir**

Le devoir envisage entre autres les questions suivantes: qu'est-ce qu'une obligation morale? Quand un acte est-il un devoir? Qu'est-ce qui rend un acte moralement bon ou mauvais? Quelles sont la source et la justification des principes moraux? Existe-t-il une loi morale fondamentale et universelle? Quelles sont les considérations relatives aux droits de la personne? Le fait que le devoir est un «sentiment» complique particulièrement l'analyse de ce type de problème moral. Certains moralistes soutiennent même que l'étude des questions concernant le devoir n'a aucun sens, puisque ces questions sont impossibles à vérifier à l'aide des organes des sens.

Les problèmes relatifs au devoir sont particulièrement complexes parce qu'ils soulignent ce qu'on devrait faire ou ce qui devrait arriver. Par exemple, dans quelle mesure la génération actuelle doit-elle se préoccuper des générations futures? Nos obligations s'arrêtent-elles à notre bien-être et à notre plaisir (sorte de philosophie hédoniste); s'arrêtent-elles à la génération suivante ou bien englobent-elles nos petits-enfants? Pensons-nous que le monde ne cesse d'évoluer et devons-nous laisser les époques futures résoudre leurs propres difficultés?

**Les valeurs**

Pour un économiste, et probablement pour la plupart des philosophes, un système de valeurs regroupe simplement les règles que suivent les personnes lorsqu'elles choisissent parmi plusieurs actions possibles; le problème fondamental de la personne consiste à décider. On pourrait aussi ajouter que les valeurs peuvent se diviser en valeurs économiques et en valeurs humaines. Pour l'économiste, un jugement de valeurs s'applique à des valeurs d'échange: combien de «X» une personne donnera-t-elle pour obtenir «Y»? Un jugement de valeurs, tel que le conçoit habituellement la philosophie morale, s'applique à des déclarations sur l'approbation ou la désapprobation raisonnée qu'éprouve une personne à propos de quelque chose après avoir réfléchi à ce qui est souhaitable.

Les valeurs sont diverses et se mesurent d'après toute une série de facteurs: justesse, obligation, vertu, beauté, vérité, dignité, compassion, liberté, habileté professionnelle, compétence, générosité, honnêteté, bonté. La richesse, le bien-être, l'habileté, l'affection, le respect et le pouvoir peuvent aussi entrer en ligne de compte. Pour les chrétiens, un acte a de la valeur s'il peut plaire à Dieu. Pour un humaniste, un acte a de la valeur s'il peut améliorer le sort de l'humanité. Les humanistes tendent à affirmer que les valeurs changent en même temps que les besoins, alors que les chrétiens semblent plus enclins à croire que les valeurs sont des principes moraux relativement statiques, en grande partie énoncés par un être supérieur sous forme de commandements.

Il arrive souvent que, dans la vie, on obéisse à des valeurs absolument contradictoires. La compassion en est un exemple. Dans nos conversations, le lancement d'une bombe et l'anéantissement d'un village entier suscitent moins de pitié que l'accident d'un enfant écrasé par une voiture. La dichotomie entre les valeurs exprimées et les véritables valeurs est elle aussi contradictoire. Il arrive souvent qu'on désire et qu'on apprécie la liberté tout en la craignant.

**Le bien et le bonheur**

On appelle le problème du bien la question de savoir si quelque chose vaut la peine en soi. On établit une distinction entre l'adjectif «bon», prétendument indéfinissable, et le substantif «bien». En effet, il est impossible de définir en quoi consiste une *bonne vie* si l'on ne comprend pas clairement ce que le *bien* signifie. Le problème du *bien* est une question clé pour l'étude de l'immigration, car nous devons avoir une idée de nos objectifs et du but final avant de pouvoir discuter rationnellement de rapports entre les valeurs.

En fin de compte, dans leurs discussions, qui remontent à une époque antérieure à celle d'Aristote, les philosophes ne se sont jamais accordés sur ce qu'est le bien suprême. Pour Thomas d'Aquin, les êtres humains partagent une nature commune et il existe donc un bien suprême tel que l'usage de la raison ou la recherche de la béatitude. Pour les hédonistes, le plaisir constitue le bien suprême, tandis que pour d'autres, comme Platon, c'est la vertu. Pour d'autres encore, la perfection ou l'épanouissement personnel représente le seul bien intrinsèque.

Même si on ne peut définir de façon décisive ce qu'est le bien suprême, une bonne hypothèse de travail consiste peut-être à affirmer qu'il s'agit d'une sorte de bonheur, plus précisément appelé satisfaction - à l'égard de sa vie, de son milieu et de soi-même. En vertu de cette thèse, on peut affirmer que cette sorte de bonheur est un phénomène individuel et que, pour la collectivité américaine comme peut-être pour l'ensemble du monde, le bien dans la vie est la réalisation de cette satisfaction individuelle.

**Se décider**

Dans le domaine de la philosophie, l'ennui c'est qu'on doit faire preuve de logique, c'est-à-dire élaborer une morale entièrement intégrée. En d'autres termes, il n'est pas possible logiquement d'affirmer qu'un Russe, un danseur par exemple, a davantage le droit d'asile dans une ambassade américaine, puis le droit d'émigrer aux États-Unis qu'un pêcheur cubain ou un fermier iranien.

Il importe avant tout de se rappeler que chaque personne possède sur la question des croyances fondées sur des valeurs et influencées par des situations personnelles. Si on examine les questions et compare diverses valeurs personnelles, on peut élaborer une philosophie morale, tout en veillant bien à ce qu'elle soit logique.

**Annexe Q.67**

Il est possible d'amalgamer les croyances et les philosophies personnelles en une politique nationale. Cela est censé se faire par le processus démocratique, puisque nous n'avons guère d'autres moyens que les sondages d'opinion publique pour évaluer quantitativement les croyances personnelles et en faire la moyenne. Mais, quelle que soit la méthode employée pour établir une vision nationale sur l'avenir de notre pays, il importe, plus que jamais jusqu'ici, de définir la qualité de la vie et d'ébaucher une ligne de conduite, au lieu de laisser les événements diriger notre vie.

On peut soutenir avec force que les valeurs et les philosophies des collectivités et des nations peuvent se comparer, tout comme les valeurs personnelles et les philosophies morales. En d'autres termes, même si, en tant que personnes, nous dénonçons la pauvreté et la misère du Mexique et ressentons une grande compassion, en particulier à l'égard des gens avec qui nous avons été personnellement en contact, il existe une question encore plus cruciale: quelles sont nos valeurs nationales dominantes par rapport aux leurs?

Pour moi, comme on l'a probablement constaté, la valeur dominante est liée à l'amélioration de la qualité de la vie. Je crois que l'humanité peut diriger sa propre destinée et que nous avons l'obligation morale de déterminer notre vision de la bonne vie et du bien suprême, puis de travailler pour réaliser cette vision ainsi que les objectifs à court terme qui s'y rattachent. En tant que citoyens et que nation, nous avons le devoir de fixer des normes élevées et de les suivre. Nous avons aussi le devoir d'aider les citoyens des autres nations, tout comme ces nations, en tant qu'entités politiques et culturelles, ont le devoir de s'aider elles-mêmes.

Je comprends bien le besoin de croissance économique pour entretenir le niveau de vie. Mais je déplore l'essor, à Los Angeles notamment, d'une industrie textile qui exploite ses ouvriers. Quelles sont vos valeurs et vos conceptions de la bonne vie? Comment se rattachent-elles aux devoirs des particuliers et de la société?

Tiré de: **Immigration and Aliens, A Question of Ethics**, de James R. Simpson. The Humanist , nov.- déc. 1981.

# Un cas d'adultère

Comme les armées russes marchaient vers l'ouest pour rencontrer les Américains et les Britanniques au bord de l'Elbe, une patrouille soviétique arrêta une dame Bergmeier qui fouillait pour trouver de la nourriture pour ses trois enfants. Sans pouvoir même leur dire un seul mot et sans véritable raison, elle fut emmenée dans un camp de prisonniers en Ukraine. Son mari avait été fait prisonnier dans les Ardennes et conduit dans un camp au pays de Galles.

Renvoyé à Berlin, le mari passa de longues semaines à chercher ses enfants. Il trouva Ilse et Paul âgés respectivement de douze et dix ans, dans une école de détention dirigée par les Russes, et l'aîné, Hans, âgé de quinze ans, caché dans une cave près d'Alexander Platz. Ce qui était advenu de la mère demeurait un mystère, mais ils ne cessèrent jamais de la chercher. Ils avaient en effet plus besoin d'elle que de tout au monde pour ressouder la famille dans ce monde désespéré de faim, de chaos et de peur.

Pendant ce temps, en Ukraine, M^me^ Bergmeier apprit par un commandant bienveillant que son mari et sa famille essayaient de rester ensemble et de la trouver. Mais les règlements ne permettaient de la relâcher que pour deux raisons: premièrement pour une maladie qui exigerait des soins médicaux non disponibles au camp et qui obligerait à l'envoyer ailleurs dans un hôpital soviétique, et deuxièmement pour raison de grossesse, ce qui lui vaudrait d'être obligatoirement renvoyée en Allemagne.

Elle réfléchit à tout cela et demanda finalement à un aimable Allemand de la Volga, gardien du camp, de la mettre enceinte. Après vérification médicale de son état, on la renvoya à Berlin et à sa famille. Tous la reçurent à bras ouverts même après avoir appris comment elle avait fait pour les rejoindre. Lorsque le petit Dietrich naquit, les autres membres de la famille l'aimèrent par-dessus tout parce qu'il avait fait plus pour eux que quiconque.

Lorsqu'arriva le temps de faire baptiser l'enfant, les parents l'emmenèrent chez le pasteur un dimanche après-midi. Après la cérémonie, on envoya Dietrich à la maison avec les enfants et les parents passèrent au bureau du pasteur pour lui demander si leurs sentiments à l'égard de M^me^ Bergmeier et de Dietrich étaient justes. Devaient-ils être reconnaissants envers l'Allemand de la Volga? M^me^ Bergmeier avait-elle accompli un acte juste et bon?

Tiré de: **Situation Ethics: The New Morality** de Joseph Fletcher. Copyright MCMLXVI W.L. Jenkins.
Reimprimé et reproduit avec l'aimable autorisation de Westminster Press.

**Annexe Q.69**

# Les valeurs

I. Classez ces valeurs selon l'ordre d'importance que vous leur accordez, de la valeur la plus importante (1) à la valeur la moins importante (10).

- La paix
- La sagesse
- L'amitié
- L'amour
- Le bonheur
- Le plaisir
- L'harmonie intérieure
- La liberté
- L'égalité
- Le salut de l'âme
- Une vie familiale harmonieuse
- La prospérité matérielle
- La beauté
- L'ouverture d'esprit
- La logique
- L'intelligence
- La capacité d'être responsable
- Le contrôle de soi
- L'honnêteté
- Le courage
- La joie
- La force
- La politesse

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

# Le serment d'Hippocrate

«Je jure par Apollon le médecin, par Esculape, par Hygie, par Panacée et par tous les dieux et déesses, qu'au meilleur de ma compétence et de mon jugement, je serai fidèle à ce serment et à ses prescriptions; je jure de vouer à celui qui m'a enseigné cet art le même amour qu'à mes parents; de partager l'essentiel de moi-même avec lui et de soulager ses besoins s'il y a a lieu; de considérer sa progéniture sur le même pied que mes propres frères et de leur enseigner cet art, gratuitement et sans conditions, s'ils le souhaitent; de transmettre la connaissance de cet art, par préceptes, oralement et par tout autre mode d'instruction, à mes fils et à ceux de mes professeurs, ainsi qu'aux disciples liés par engagement et serment conformément à la loi de la médecine, mais à personne d'autre.

«Je suivrai la méthode de traitement que, conformément à ma compétence et à mon jugement, je juge la plus bénéfique pour mes malades, et je m'abstiendrai de tout ce qui est nuisible et criminel. Je ne donnerai à personne, sur demande, de médicament pouvant provoquer la mort, ni ne suggérerai de conseil de cette sorte; de plus, je ne donnerai pas aux femmes d'instrument pour provoquer l'avortement.

«Avec pureté et sainteté, je passerai ma vie à exercer mon art. J'éviterai d'inciser une personne qui souffre de la pierre, mais je la confierai aux praticiens de ce domaine. Quelles que soient les demeures où j'entrerai, je le ferai pour le bien du malade et j'éviterai tout geste délibéré de méchanceté et de corruption, et plus encore tout geste de séduction à l'endroit d'hommes ou de femmes, affranchis ou libres.

«Je ne divulguerai pas ce que, dans l'exercice de ma profession ou autrement, je pourrai voir ou entendre au sujet de la vie des hommes et qui ne doit pas être su à l'extérieur, car je reconnais que ces choses doivent rester secrètes.

«Tant que je respecterai ce serment, que me soit donnée la joie de vivre et d'exercer mon art, respecté de tous, mais s'il m'arrive d'enfreindre et de violer ce serment, qu'un sort contraire m'échoie.»

**Annexe Q.71**

# La déclaration de Genève

De nos jours, on prête peu le Serment d'Hippocrate dans les facultés de médecine, mais la Déclaration de Genève adoptée en 1948 par l'Assemblée générale des associations médicales mondiales est une forme de ce serment.

«Je m'engage solennellement à consacrer ma vie au service de l'humanité. Je vouerai à mes maîtres le respect et la gratitude qui leur sont dus; j'exercerai ma profession avec conscience et dignité; la santé des malades sera ma première préoccupation; je respecterai les secrets qui me seront confiés; par tous les moyens dont je dispose, je conserverai l'honneur et les nobles traditions de la profession médicale; mes collègues seront mes frères; je ne permettrai pas que des questions de religion, de nationalité, de race, d'allégeance politique ou de statut social s'interposent entre mon devoir et mes malades; je garderai le plus grand respect pour la vie humaine, depuis l'instant de la conception; même sous la menace, je n'utiliserai pas mes connaissances médicales à l'encontre des lois de l'humanité. Je fais ces promesses solennellement, librement et sur mon honneur.»

# Les préoccupations des jeunes

Les jeunes ne sont pas toujours des personnes à problèmes, et certains répondent bien honnêtement qu'ils ne s'en trouvent pas. Aussi serait-il plus juste de parler de préoccupations ou de motifs d'inquiétude.

Une question était intitulée: «Quelle est ou serait votre devise?» Si près de la moitié ne surent que répondre, c'est qu'elle nécessitait souvent une bonne période de réflexion dont les jeunes ne disposaient pas toujours. La liste de quelques devises donne toutefois un aperçu, certes partiel, mais introductif, des aspirations des étudiants, parmi lesquelles on relève l'amour du prochain, la simplicité, la paix, le bonheur:

- ne pas faire aux autres ce que tu n'aimerais pas qu'on te fasse;
- donne ton coeur, donne ta vie;
- évoluer en me surpassant;
- amour et liberté;
- l'argent ne fait pas le bonheur mais ça aide;
- écouter est plus souvent profitable que parler;
- faire du bien à l'autre, c'est souvent se faire du bien, donner pour mieux recevoir;
- être moi-même;
- faire mieux que mon frère a fait;
- aimer et aider mon prochain;
- tout vient à point à qui sait attendre;
- même si je perds, rester souriant tout le temps;
- pour une belle journée, mettez-y du vôtre et souriez;
- le travail avant le jeu;
- respecter le droit des autres;
- vivre comme on veut, du moment qu'on est heureux;
- étudier pour réussir;
- fais ce que tu crois bien;
- être sans rancune;
- toujours prêt;
- tous ensemble;
- remettre à demain ce que l'on ne veut pas faire aujourd'hui;
- allez jusqu'au bout;
- enlevez vos frou-frou et soyez qui vous êtes;
- toujours plus haut;
- l'union fait la force;
- l'amour avant tout;
- tous les hommes sont égaux;
- tout faire pour réussir;
- aimons-nous les uns les autres;
- souriez-moi et je vous sourirai;
- bien dormir, bien manger;
- vis ta vie;
- toujours dormir;

**Annexe Q.72**

- oeil pour oeil, dent pour dent;
- garder toujours mon honnêteté;
- vivre en paix parmi les autres;
- aimer davantage mon prochain;
- continuer la route du Christ;
- un pour tous, tous pour un;
- un enfant un jour, un enfant toujours;
- toujours mieux;
- penser fait toute la différence;
- aide-toi et le ciel t'aidera.

De nombreuses études, en particulier celles du sociologue Piaget, ont cherché à mettre en évidence l'égocentrisme des adolescents; à travers les résultats de ma recherche, cet univers restreint à l'intérieur duquel vit le jeune Québécois ressort des réponses à de nombreuses questions.

Ainsi, à celle: «Quels sont les problèmes qui vous préoccupent le plus?», il est possible de faire les remarques suivantes:

- peu de jeunes avouent n'avoir «pas de problèmes»; cette proportion augmente pendant les vacances, ce qui semble bien normal; les problèmes scolaires, en particulier, perdent certainement de leur importance pendant l'été; mais sont loin de disparaître;

- la majorité des adolescents se disent préoccupés par des problèmes personnels, en tête desquels ils citent l'école et les études qu'ils poursuivent; l'importance de ce pourcentage doit certainement être expliqué, en partie, par la proximité où je me trouvais, pendant l'enquête, des examens de fin d'année;

- ainsi que le démontrèrent de récentes études, les adolescents semblent se soucier davantage du présent que de l'avenir;

- ils accordent une plus grande importance à la violence sous toutes ses formes (vols, insécurité, armement, guerre) et à la crise économique qu'aux injustices et aux problèmes sociaux.

Tiré de: **Les 13 à 16 ans**, de Jean-Dominique Bonel, éditions Gaudet, 1976.

Ministere
de l'Education

65-2510-02

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure d'analyser la vision de la vie humaine présentée dans la Bible, en examinant les attitudes à l'égard de la vie exprimées dans la Genèse et dans l'Évangile de Jean.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Selon Jean**

- **Mise en situation**

  Interroger les élèves sur la signification de Noël pour les chrétiens. (Voir l'annexe N.2, **La belle histoire de Noël**.)

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire **Jean 1:1-18** (annexe N.3). Ensuite, leur demander d'encercler toutes les références à la Parole ou au Verbe et de souligner toutes les références à la vie.

  2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - À qui Jean fait-il référence lorsqu'il parle de la Parole?
     - Quelles ressemblances y a-t-il entre Genèse 1:1-3 et Jean 1:1-3?
     - Quel rôle joue la Parole au moment de la création?
     - Quel rôle la Parole joue-t-elle au moment de son incarnation sur terre?
     - Quel est le rôle de Jean-Baptiste auprès de la Parole?
     - Quelle différence y a-t-il entre Jean-Baptiste et Jésus-Christ?
     - Quelle différence y a-t-il entre Moïse et Jésus-Christ?
     - D'après ce passage, quelle relation Dieu veut-il avoir avec l'humanité?

  3. Demander aux élèves de lire l'annexe N.4, **Jean le disciple bien-aimé au déclin de sa vie**, et amorcer une discussion sur le texte, en posant les questions qui suivent.

     - Quelle relation Jésus a-t-il avec Dieu?
     - Quelle relation Jésus a-t-il avec Jean et les autres disciples?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Grigorieff, Vladimir: **Les mythologies du monde entier**, éditions Marabout, Alleur, 1987.

2) Matériel

   - La belle histoire de Noël (annexe N.2).
   - Jean 1:1-18 (annexe N.3).
   - Genèse 1; 2:1-14 (annexe N.1).
   - Jean le disciple bien-aimé au déclin de sa vie (annexe N.4).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure d'analyser la vision de la vie humaine présentée dans la Bible, en examinant les attitudes à l'égard de la vie exprimées dans la Genèse et dans l'Évangile de Jean.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Selon Jean (suite)**

- Pourquoi Jean appelle-t-il Jésus «la première Parole»?
- Relisez Jean 1:12-13. D'après l'évangéliste, à quelles conditions peut-on devenir «enfants de Dieu»? En quoi l'enseignement de ces versets diffère-t-il de cette affirmation de Gibran: «Nous sommes tous fils ou filles du Tout-Puissant»?

- **Synthèse**

  Récapituler sous forme de discussion générale avec la classe, en posant les questions qui suivent.

  - Quelle valeur a reçue la vie humaine grâce à la Parole devenue homme?
  - Pourquoi les chrétiens accordent-ils tant d'importance à la croyance selon laquelle Dieu s'est fait homme?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de citer des exemples de la littérature du monde où un dieu est devenu homme (Vishnu, Zeus, Odin). Souligner le fait que ces dieux n'ont fait que se déguiser en hommes et que leur objectif n'était nullement de transformer leur relation avec les êtres humains.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Jacob: le droit d'aînesse**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de faire leur arbre généalogique. Les interroger sur l'importance de connaître son ascendance. Trouver des rituels se rapportant à la succession familiale.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire sous forme de dialogue **Genèse 25:19-34** (annexe N.5), en jouant les rôles d'Isaac, de Rébecca, de Dieu, de Jacob, d'Ésaü et du narrateur.

  2. Demander ensuite aux élèves de lire l'annexe N.6, **L'importance du droit d'aînesse dans l'Ancien Testament**.

  3. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent en se servant des annexes N.5 et N.6.

     - Qu'est-ce que la lutte des jumeaux dans le ventre de leur mère révèle sur la volonté de Dieu? (Voir Genèse 25:23.)
     - Est-ce qu'Ésaü aurait dû céder ses droits de fils aîné? (Voir Hébreux 12:16.)
     - Qu'est-ce que son attitude révèle de sa personnalité, de son intérêt pour les réalités invisibles?
     - Quelles responsabilités Jacob a-t-il acceptées en s'appropriant le droit d'aînesse?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Genèse 25:19-34 (annexe N.5).
   - L'importance du droit d'aînesse dans l'Ancien Testament (annexe N.6).
   - L'histoire de Jacob - Feuille de l'élève (annexe N.7).
   - L'histoire de Jacob - Feuille de réponses (annexe N.8).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- C'est dans Genèse 25:19-34 que l'histoire de Jacob commence et que les principaux thèmes sont présentés.
  - Les versets 19-28 présentent le mystère prénatal et la naissance de Jacob et d'Ésaü.
  - Le verset 23 fait pressentir que Jacob est marqué d'un destin particulier et complexe.
  - Les versets 29-34 présentent la relation entre les frères qui décident de troquer de la nourriture contre le droit d'aînesse. Ces deux passages servent à montrer la puissance impénétrable de Dieu sur et contre l'ingéniosité égoïste du désir humain.

- Il serait peut-être intéressant de demander aux élèves ce qu'ils savent de la signification de leurs propres noms (prénoms ou noms de famille).

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Jacob: le droit d'aînesse (suite)**

- **Synthèse**

  Conclure en demandant aux élèves d'étudier ensemble si le fait d'être l'aîné dans une famille devrait entraîner des responsabilités. Si oui, quelles seraient-elles? Leur demander d'élaborer une liste de responsabilités que l'on pourrait associer de nos jours au droit d'aînesse.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de lire à la maison toute l'histoire de Jacob dans les chapitres 25 à 36 de la Genèse. Pour leur permettre d'avoir une bonne vue d'ensemble de la vie de Jacob, on pourrait demander aux élèves de faire l'activité proposée à l'annexe N.7.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Jacob: la bénédiction**

- **Mise en situation**

  Trouver dans la vie d'aujourd'hui des exemples de bénédiction et demander aux élèves d'expliquer leur signification. (Action de grâces avant les repas, bénédiction à la fin d'un office religieux, bénédiction des anneaux à l'occasion d'un mariage, bénédiction des animaux.)

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe 9, **La bénédiction paternelle** ou demander à un élève de raconter sa propre expérience. Puis discuter du sens de la bénédiction du père pour lui-même, son fils aîné et sa famille.

  2. Expliquer le sens de la bénédiction du temps de la Bible. (Voir **Commentaires**.)

  3. Demander à quatre élèves de jouer les rôles de Jacob, d'Ésaü, d'Isaac et de Rébecca dans **Genèse 27:1-45** (annexe N.10).

  4. Amorcer une discussion sur le rôle de la bénédiction dans ce passage biblique, en posant les questions qui suivent.

     - Jacob a obtenu frauduleusement la bénédiction de son père. Cette fourberie contredit l'esprit de la bénédiction, mais prouve l'intérêt de Jacob pour les réalités invisibles. Comment percevait-on la bénédiction à cette époque? Quelle puissance lui conférait-on?
     - Dans une famille de cette époque, qui devait recevoir la bénédiction paternelle?
     - Quel rapport y a-t-il alors entre l'acquisition du droit d'aînesse par Jacob et l'obtention de la bénédiction?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La bénédiction paternelle (annexe N.9).
   - Genèse 27:1-45 (annexe N.10).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- À l'époque de la Bible, comme dans la plupart des communautés religieuses anciennes et actuelles, les bénédictions (et les malédictions) représentaient une partie fixe de la culture et occupaient une place importante dans la vie de tous les jours. Il est souvent très difficile d'établir la distinction entre les bénédictions et les malédictions qui tiennent de la magie (à l'occasion desquelles la personne qui bénit ou maudit est entièrement maîtresse de ses mots et de ses actions et donne des ordres pour atteindre son but), et les bénédictions ou les malédictions comprises et utilisées d'un point de vue strictement religieux (censées avoir leur origine et leur effet dans le pouvoir et l'intention de la divinité ou des pouvoirs divins). La bénédiction d'Isaac est l'exemple d'un rite israélite qui permettait à tous les pouvoirs contribuant à la paix – santé, descendance, prospérité, victoire à l'issue d'une bataille, sagesse – de se poursuivre et même de grandir après la mort du père ou du chef de la tribu. Notons aussi que Dieu était considéré comme la source ultime de toutes les bénédictions. Aussi, la bénédiction du père était-elle irréfutable et respectée par les tribunaux, même si la personne l'avait obtenue par des moyens frauduleux. Le père ne donnait qu'une seule bénédiction.

- Ces récits sur Jacob visent à révéler que Jacob était prédestiné par Dieu à devenir le père d'Israël (voir Genèse 25:23). L'histoire nous montre que Jacob a acquis le droit d'aînesse d'abord en exploitant cruellement son frère, puis en trompant son père. Notons toutefois que l'histoire ne pardonne pas ces tromperies. Au contraire, la façon dont le récit est traité montre que Jacob peut aspirer au droit d'aînesse grâce à la prédétermination de Dieu. Mais les détails de sa vie relatent une série d'infortunes qui laissent peut-être sous-entendre que le narrateur condamne les écarts de conduite de Jacob envers son frère et son père. Une dénonciation explicite ne serait guère plus probante que cette série de difficultés.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Jacob: la bénédiction (suite)**

5. La recherche de la bénédiction caractérisait l'existence transmise de génération en génération. Pourquoi les destinées des parents et des enfants étaient-elles si étroitement liées du temps de la Bible? En est-il autrement aujourd'hui?

- **Synthèse**

  Les actions symboliques ne sont pas des gestes vides et sans signification. Le rite de l'imposition des mains est un événement décisif. La phrase «Il s'est plus produit que l'oeil ne peut voir» conviendrait-elle à cette histoire? Pourquoi?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de faire une recherche auprès de Québécois âgés pour recueillir leurs souvenirs du Jour de l'an.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Jacob: les rêves**

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves qui le désirent de raconter un de leurs rêves les ayant beaucoup impressionnés et ayant même influencé leur vie.

2. Distribuer l'article de l'annexe 11, **Ce que votre cerveau fait la nuit** et demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

   - Cet article mentionne quatre fonctions possibles du rêve. Nommez-les en les expliquant brièvement.
   - Les rêves devraient-ils jouer un rôle important dans notre vie quotidienne? Justifiez votre réponse.

   (Souligner que depuis toujours, les rêves ont été considérés comme les fenêtres de l'âme qui permettaient d'entrer en contact avec Dieu. Les personnages de la Bible reconnaissaient l'importance de l'interprétation des rêves qui permettaient d'approfondir leur conscience. Ils les considéraient comme des expériences religieuses.)

- **Activité**

Demander aux élèves d'écouter la lecture de Genèse 28:10-22. Puis leur demander de répondre aux questions qui suivent.

- Comment pourrait-on interpréter ce rêve?
- Qu'est-ce que ce songe suggère au sujet de Dieu, du paradis et de la terre?
- Quelles promesses Dieu fit-il à Jacob dans ce rêve? Lesquelles se sont réalisées du vivant de Jacob?
- Quelle utilité ce songe a-t-il eue dans la vie de Jacob?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Aeppli, Ernest: **Les rêves**, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1967.
   - Webb, Wilse B., Agnew jr, H.W.: **Le sommeil et le rêve**, éditions HRW Ltée, collection Multi-choix, Montréal, 1975.
   - Les rêves dans la Bible (annexe N.12).

2) Matériel
   - Ce que votre cerveau fait la nuit (annexe N.11).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- L'annexe N.12 présente le but du rêve d'un point de vue biblique.
- Les rêves ou visions de la nuit étaient considérés dans le Proche-Orient antique comme des messages émanant de puissances surnaturelles; aussi attachait-on une grande importance à leur contenu et à leur interprétation. À un niveau inférieur, on attribuait les rêves effrayants et les cauchemars des gens ordinaires à l'oeuvre de sorciers et de mauvais esprits. À un niveau supérieur, on concevait les rêves des rois ou des prêtres comme le véhicule dont se servaient les dieux pour faire connaître leurs intentions. Dans le songe de Jacob, trois phénomènes possèdent une dimension religieuse. La rencontre se produit en rêve. Le monde conscient de Jacob est un monde de crainte, de solitude et de culpabilité non surmontée. Le rêve lui fournit une option autre que de revoir son passé. Deuxièmement, l'échelle exprime qu'il existe un mouvement entre le paradis et la terre. La terre n'est pas abandonnée à ses propres ressources et le paradis n'est pas un lieu éloigné, réservé à la divinité. Enfin, les anges symbolisent les messagers de Dieu annonçant que le Royaume de Dieu participe à la vie des hommes.
- Ce passage a inspiré le spiritual «We are climbing Jacob's ladder» ainsi que le cantique «Plus près de toi, mon Dieu».
- Dans Genèse 28:19, le nom «Béthel» signifie «maison de Dieu». Dans la région de Béthel, il existe toujours une configuration de gros rochers qui aurait pu donner à Jacob l'idée d'une rampe ou d'une échelle.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Jacob: les rêves (suite)**

- Si vous aviez été à la place de Jacob, comment vous seriez-vous senti à la suite de ce rêve? Ce rêve aurait-il affecté votre vie? De quelle manière?

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion à partir de la question qui suit.

  - Selon vous, pourquoi Dieu se sert-il parfois de rêves lorsqu'il veut communiquer un message à certaines personnes?

- **Activité de prolongement**

  Examiner avec les élèves les divers endroits que les peuples ont traditionnellement imaginés comme la demeure de Dieu. Noter que Noé a construit son autel au sommet d'une montagne et que l'échelle de Jacob atteignait le paradis. (Voir l'objectif 2.0 du module 2 du **Guide d'enseignement moral et religieux protestant de quatrième année du secondaire**.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Jacob: sa lutte**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'énumérer quelques principaux buts de leur vie, d'en choisir un et de rédiger un paragraphe sur les difficultés liées à l'atteinte de ce but.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Genèse 32:23-33 et de répondre aux questions qui suivent.

     - À votre avis, qui était l'adversaire de Jacob?
     - Pourquoi l'adversaire a-t-il changé le nom de Jacob?
     - Quelle était la signification de la lutte pour Jacob? A-t-elle donné un but nouveau à sa vie?

  2. Amorcer une discussion en examinant comment la vie de Jacob se résume à des luttes ou à des conflits avec sa famille, ses amis et Dieu.

- **Synthèse**

  Conclure en demandant aux élèves d'écrire une rédaction sur la pertinence de la déclaration suivante:

  «Jacob, c'est chacun de nous; Jacob, c'est moi.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Castel, François: **Histoire d'Israël et de Juda**, Éditions du Centurion, Paris, 1983.

2) Matériel
   - Jacob-Israël - Feuille de l'élève (annexe N.13).
   - Jacob-Israël - Feuille de l'enseignant (annexe N.14).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Pour les anciens Sémites, comme pour la plupart de nos ancêtres, un nom comportait un aspect magique et très intime. Par exemple, si on priait en prononçant le nom d'un dieu, on était certain d'être exaucé. C'est pourquoi le nom de Dieu, chez les Israélites, n'était jamais prononcé, mais seulement indiqué par le vocable «Yahvé».

- Le nom de **Jacob** devient «**Israël**» pour montrer qu'il est resté fidèle à Dieu. Le nom «Israël» vient de la racine qui signifie «Dieu lutte» ou «gouverne» ou «guérit». L'endroit où Jacob a livré sa lutte a été rebaptisé «Penuel», qui ressemble au mot hébreu signifiant «le visage de Dieu».

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Jacob: sa lutte (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Distribuer la feuille de travail **Jacob-Israël** (annexe N.13). Expliquer aux élèves que selon de nombreux érudits, la vie de Jacob est analogue à l'histoire de la nation d'Israël. Demander aux élèves de remplir la colonne de droite du document.

2. Demander aux élèves d'étudier l'importance du nom d'une personne et la façon dont ce nom reflète la personnalité de celui qui le porte.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**David: un berger comme chef**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'énumérer des critères permettant d'élire un président de conseil étudiant ou tout autre chef. Quelle image se fait-on d'un bon chef?

- **Activités**

  1. Lire I Samuel 17:34-36 et demander aux élèves de décrire le genre de berger qu'était David.

  2. Demander aux élèves de lire I Samuel 16. Leur demander de remarquer la description de David au verset 18 et de dire s'il possédait les qualités d'un chef.

  3. Demander aux élèves d'expliquer pourquoi, d'après ces deux passages, Dieu a choisi David comme roi.

  4. Amorcer une discussion sur l'importance de l'image du berger et des brebis dans la tradition judéo-chrétienne, à partir des questions qui suivent.

     - Pourquoi revient-on si souvent à l'image du berger et des brebis dans la Bible?
     - Quels rapports existe-t-il entre un berger et ses brebis? Quelles sont les responsabilités d'un berger envers son troupeau?
     - Quelles sont les ressemblances entre Dieu, le Berger idéal, et David, un berger humain?
     - Dans le Nouveau Testament, qui reprend pour lui l'image du berger? Pourquoi le fait-il? (Voir Jean 10:11-18,27-28.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Keller, Phillip: **Un berger médite le Psaume 23**, Éditeurs de Littérature Biblique, Belgique, • 1977.

2) Matériel
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Un berger médite le Psaume 23** est un livre d'édification chrétienne qui renseigne sur l'image biblique du berger et des brebis.

- La Bible présente deux comptes rendus parallèles de la vie de David dans I Samuel 16 à I Rois 2 et I Chroniques 10-29.

- **Le thème des brebis dans la Bible**. On mentionne les brebis plus de cinq cents fois dans la Bible (les termes «bélier» et «agneau» sont comptés dans ce nombre). La brebis a été domestiquée dès les temps les plus anciens en Palestine. (Voir Genèse 4:2-3.) Elle constituait la ressource principale des tribus pastorales, comme en font foi les références suivantes:

  - I Samuel 14:32 (dans l'alimentation);
  - Lévitique 13:47; Job 31:20 (dans la confection des vêtements);
  - Exode 26:14 (pour la couverture des tentes);
  - II Rois 3:4, II Chroniques 18:2 (comme monnaie d'échange);
  - Exode 20:24 (pour les sacrifices).

- Dans le Nouveau Testament, Jésus représente à la fois le berger se sacrifiant pour ses brebis (Jean 10:7-18), et l'agneau sacrifié se substituant à elles dans la mort, pour leur rachat (Jean 1:29; Apocalypse 5). Dans l'Ancien Testament, le ministère pastoral et sacrificiel du Messie est annoncé par Ésaïe (40:11; 53:5,7), Jérémie (23:1-8) et Ézéchiel (34:11-31).

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**David: un berger comme chef (suite)**

- **Synthèse**

  Récapituler par la lecture du Psaume 23, en faisant remarquer les caractéristiques du bon Berger.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**David: le berger devenu roi**

- **Mise en situation**

  Trouver des exemples de gens qui ont réussi leur vie, qui ont atteint la renommée ou qui incarnent l'image du «petit gars ou de la petite fille qui a réussi». Pourquoi aimons-nous entendre de telles histoires? Comment ces gens expliquent-ils leur succès?

- **Activités**

  1. Demander à des élèves de lire I Samuel 17 de façon théâtrale.

  2. Leur demander ensuite de répondre aux questions qui suivent.

     - Quelles caractéristiques de David, révélées dans ce récit, peuvent expliquer que Dieu l'ait appelé à la royauté pour remplacer Saül? (Son respect pour Dieu et sa foi illimitée dans la puissance divine.)
     - Quelle importance son combat avec Goliath a-t-il eue pour David? En d'autres mots, quel rapport y a-t-il entre l'appel de David à la royauté, son accession au trône et sa victoire sur Goliath? (Voir **Commentaires**.)
     - Comment David explique-t-il sa victoire? (Voir versets 45 à 47. Faire remarquer que David, se considérant comme un instrument dans les mains de Dieu, se croit invincible. C'est pour cette raison qu'il n'hésite pas à rejeter l'armure de Saül.)
     - Quelle morale peut-on tirer de ce passage biblique? (Par exemple, l'homme avec Dieu a plus que l'homme sans Dieu; quand Dieu appelle quelqu'un à une tâche, il lui prépare le chemin.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Cette histoire a pour but de présenter David comme le successeur légitime de Saül, détenteur de la faveur de Dieu.

- Attirer l'attention des élèves sur l'idée que les deux histoires relatant le choix de David représentent un choix privé (chapitre 16) et l'affirmation publique de ce choix (chapitre 17). La victoire guerrière de David confirme l'appel de Dieu; de simple berger, le fils d'Isaï (ou Jessé) devient un héros de guerre et gagne l'estime du peuple qu'il doit gouverner après Saül, lui-même reconnu pour ses exploits militaires.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**David: le berger devenu roi (suite)**

- **Synthèse**

  Récapituler par une discussion sur les qualités requises pour atteindre la renommée aux yeux de Dieu. Souligner que, selon la Bible, Dieu accorde des exploits «extérieurs» (la victoire sur les ennemis) à ceux qui connaissent des exploits «intérieurs» (la victoire sur le péché), indépendamment de l'apparence ou de la richesse.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**David: le chantre d'Israël**

- **Mise en situation**

  Discuter du besoin qu'a l'être humain de traduire en paroles et parfois en musique ce qu'il ressent dans diverses situations. Demander aux élèves de citer des exemples de chants populaires.

- **Activités**

  1. Lire I Samuel 31:1-7 et demander à un élève de résumer la situation décrite dans le passage.

  2. Demander ensuite aux élèves de lire II Samuel 1:17-27 et de répondre aux questions qui suivent.

     - À quelle occasion David a-t-il écrit ce cantique?
     - Selon vous, pour quelles raisons l'a-t-il composé?
     - Quels sentiments David y exprime-t-il?
     - Que révèle ce cantique sur le caractère de David?
     - Selon vous, quelle influence ce cantique de David a-t-il pu exercer sur le peuple juif à ce moment-là? Par la suite?

- **Synthèse**

  Pour récapituler, lire l'annexe N.15, **David**. (Souligner le fait que plusieurs des psaumes de David ont été inspirés par diverses circonstances de sa vie.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - **Nouveau Dictionnaire Biblique**, éditions Emmaüs, Suisse, 1983.

2) Matériel
   - David (annexe N.15).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament.

## TROISIÈME DÉMARCHE

### David: le chantre d'Israël (suite)

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de lire les passages suivants, où chaque psaume succède au récit des circonstances l'ayant inspiré, et de dire ce qu'ils révèlent de Dieu et de David:

  - II Samuel 15-16 – Psaume 3 (fuite devant Absalom);
  - II Samuel 21:15-22 – Psaume 18 (victoire sur ses ennemis);
  - I Samuel 21:11-16 – Psaume 34 (délivrance du roi Abimélec);
  - II Samuel 12:1-25 – Psaume 51 (adultère et repentance);
  - I Samuel 19 – Psaume 59 (fuite devant Saül).

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les miracles de Jésus**

- **Mise en situation**

  Chercher avec les élèves une définition du miracle et l'écrire au tableau. (Voir **Commentaires**.)

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe N.16, **Les miracles de Jésus**, et demander aux élèves d'en lire la première partie, «Une nouvelle définition».

  2. À la suite de cette lecture, amorcer une discussion en demandant les réactions de la classe.

  3. Demander aux élèves de lire le reste de l'annexe N.16, puis leur distribuer l'annexe N.17, **Les miracles de Jésus selon les Évangiles synoptiques**. Leur demander ensuite de classer ces miracles dans les quatre catégories mentionnées à l'annexe N.16.

- **Synthèse**

  Relire la définition du miracle écrite au tableau. Demander aux élèves de dire s'ils sont toujours d'accord avec celle-ci; sinon, comment la reformuleraient-ils?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'écrire un texte sur la proposition suivante:

  «La création du monde est un miracle. La science peut essayer d'en donner le **comment**, mais ne pourra jamais expliquer le **pourquoi**.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Charpentier, Étienne: **Pour lire le Nouveau Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1983, p. 65-68.
   - **La Bible déchiffrée**, Collectif, Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, 1983.
   - Stalker, James: **La vie de Jésus-Christ**, La Croisade du livre chrétien, France, 1974.

2) Matériel
   - Les miracles de Jésus (annexe N.16).
   - Les miracles de Jésus selon les Évangiles synoptiques (annexe N.17).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Quatre définitions du miracle:**
  - «Effet dont la cause échappe à la raison de l'homme et dans lequel on voit un signe du surnaturel.» (Larousse)
  - «Événement allant à l'encontre de ce que l'on sait de la nature.» (saint Augustin)
  - «Se dit des actions accomplies par Dieu dans l'histoire en faveur de son peuple ou des croyants. Le mot «miracle» souligne le caractère singulier des actions salutaires de Dieu qui tranchent avec ce qu'on a l'habitude de croire.» (**Dictionnaire biblique** de Bernard Gilliéron)
  - «Un miracle est un événement non usuel qui accomplit une oeuvre utile et révèle la présence et la puissance de Dieu.» (Henry C. Thiessen)

- «Les discussions sur la possibilité des miracles et les efforts pour les définir ont demandé beaucoup de temps et d'énergie, pourtant ce ne sont que des questions secondaires. En matière de religion, la question primordiale, et dans un sens la seule vraie question, c'est Dieu. Si l'on croit que Dieu crée l'univers, le soutient et le contrôle, on a résolu la plupart des questions sur les miracles. Celui qui croit en Dieu croit à la possibilité des miracles.»

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les sept signes**

- **Mise en situation**

  Préparer la classe à lire des passages de l'Évangile de Jean, en posant les jalons qui suivent.

  - Les auteurs des Évangiles synoptiques utilisent les mots «merveille», «puissance» et «oeuvre» pour décrire les miracles de Jésus. Dans le quatrième Évangile, Jean se limite presque exclusivement au terme «signe» pour parler des miracles de Jésus. (Voir **Commentaires**.)
  - L'emploi du mot «signe» indique que, pour Jean, les miracles ne servent pas seulement à montrer le pouvoir de Dieu sur la nature, mais aussi à révéler le dessein caché de Dieu.
  - Jean choisit sept grands signes parce que, selon lui, ils révèlent la nature de la personne de Jésus et permettent de pressentir le sens de sa mort et de sa résurrection.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire les passages proposés à l'annexe N.18 et d'inscrire dans l'espace prévu un bref résumé de chaque signe ainsi que les questions ou remarques qu'ils souhaitent formuler.

  2. Amorcer une discussion sur le sens des signes relatés dans l'Évangile de Jean, en fonction des questions ou remarques formulées.

  3. Demander aux élèves d'exprimer leur opinion sur les questions qui suivent.

     - Jésus choisit le sabbat pour accomplir deux des trois guérisons rapportées dans l'Évangile de Jean. Pourquoi?
     - Quelle importance a le fait que Jean place la résurrection de Lazare à la fin des sept signes?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Les sept signes – Feuilles de l'élève (annexe N.18).
   - Les sept signes – Feuilles de l'enseignant (annexe N.19).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Les «signes» dans l'Évangile de Jean**. Pour parler des miracles de Jésus, Jean utilise le mot «signe» (du grec **sémeion**). Selon ce terme, les actions miraculeuses de Jésus sont des **preuves**; elles attestent la véracité des affirmations du charpentier de Nazareth. Les signes relatés illustrent un enseignement spirituel. Par exemple, la guérison d'un aveugle-né (9:1-12) «concrétise» l'assertion «je suis la lumière du monde». (Voir aussi 11:25 et 43; 6:11 et 16-58.) En employant le mot «signe» pour chacun des sept miracles de son Évangile, Jean vise un but particulier. Il désire susciter et affermir la foi des disciples en rapportant des manifestations de la gloire de Jésus (2:11; 20:30-31). Cette gloire de Jésus est d'ailleurs un thème très important dans le quatrième Évangile (1:1-18, surtout v.14; 8:54; 12:41; 17:5,24) où chaque signe révèle un attribut divin de Jésus.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les sept signes (suite)**

- **Synthèse**

  Conclure en demandant aux élèves de rédiger un texte dans lequel ils imaginent le dialogue intérieur d'un personnage (miraculé ou témoin) à la suite d'un des sept miracles de Jésus mentionnés dans l'Évangile de Jean.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Les sept signes: autorité sur la nature**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de nommer et de résumer les trois miracles de Jésus liés à la nature dans l'Évangile de Jean. (La transformation de l'eau en vin, la multiplication des pains, la marche sur l'eau.)

- **Activités**

  1. Relire les passages de l'Évangile de Jean où il est question des trois miracles de la nature. (Voir l'annexe N.18 pour les références.)

  2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - Qu'ont en commun ces trois miracles de Jésus?
     - Que révèlent-ils sur la personne de Jésus? sur sa mission?
     - Quel est le but pratique ou naturel de chacun des trois miracles?
     - Quel en est le but spirituel? (Voir Jean 2:11; 20:30-31.)
     - Qui sont les témoins de ces trois miracles?
     - Quelles sont leurs réactions?
     - Parmi les témoins des miracles, quel groupe est toujours présent? Pourquoi à votre avis?
     - Selon vous, lequel de ces trois miracles est le plus spectaculaire?

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion en demandant aux élèves de dire quel miracle ils aimeraient accomplir pour leurs contemporains s'ils possédaient l'autorité sur la nature. Leur demander d'expliquer la raison de leur choix.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Il serait utile d'étudier chaque signe de Jésus de trois façons:

  1) en l'examinant tout simplement pour le replacer dans son contexte;
  2) en examinant certaines des choses qu'il suggère au sujet de Dieu et de son oeuvre;
  3) en étudiant la vérité permanente que l'Évangile cherche à communiquer dans l'histoire.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Les sept signes: autorité sur la maladie et la mort**

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de définir brièvement les termes «maladie», «douleur» et «souffrance». (Voir **Commentaires.**)

2. Ensuite, amorcer une discussion sur l'utilité de la douleur, en demandant aux élèves de commenter le texte de l'annexe N.20 qu'ils auront dû lire au préalable.

- **Activités**

1. Relire dans l'Évangile de Jean le récit des trois miracles de guérison et de la résurrection de Lazare. (Voir l'annexe N.18 pour les références.)

2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent. (Il est également possible de reprendre les questions de la deuxième activité de la démarche précédente.)

   - Dans quelle condition se trouvait chacun des miraculés avant l'intervention de Jésus?
   - Quels sentiments cette condition désespérée pouvait-elle créer chez les trois malades et les proches du mort?
   - Jésus a-t-il exigé quelque chose pour accomplir chacun des trois miracles? Et pour la résurrection de Lazare?
   - Comment peut-on décrire l'attitude de Jésus à l'occasion de ces quatre miracles?
   - Décrivez les deux attitudes opposées des témoins des miracles de Jésus. Selon vous, laquelle de ces attitudes semblent adopter la plupart des gens de notre société moderne?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Le cadeau dont personne ne veut (annexe N.20).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Maladie, douleur et souffrance.** La **maladie** est l'altération, la perturbation de la santé ou de l'équilibre d'une ou de plusieurs parties du corps. La **douleur** est la perception du trouble causé par la maladie ou par une pression trop intense exercée sur une ou plusieurs parties du corps. C'est une sensation pénible, désagréable mais ponctuelle. La **souffrance**, étroitement associée à la douleur, comporte une connotation de durée, de tolérance.

- En guérissant des malades, Jésus n'a pas nié l'importance de la douleur, si nécessaire à la protection de l'organisme, mais il s'en est pris à la maladie qui détruit le corps et provoque la souffrance.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Les sept signes: autorité sur la maladie et la mort (suite)**

- **Synthèse**

  Dans la perspective d'un bon nombre de personnes, tels les pharisiens, la plupart des gens guéris par Jésus avaient peu de valeur; pourtant Jésus s'est consacré à eux. Est-il possible de perpétuer son attitude dans notre mode de vie? De quelle manière?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les paraboles: introduction**

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.21, **Une parabole**. (On peut l'enregistrer au préalable ou demander à un élève de lire le texte à la classe.) Ensuite, leur demander de répondre aux questions qui suivent.

   - Résumez la parabole en quelques lignes.
   - À quel récit biblique peut-on comparer cette parabole? (La chute d'Adam et Ève, dans Genèse 3.) Faites ressortir les ressemblances entre les deux histoires.
   - Quelle leçon peut-on tirer de cette parabole?
   - Quel titre donneriez-vous au texte?

- **Activités**

1. Demander aux élèves de proposer oralement une définition de la parabole.

2. Leur demander de lire l'annexe N.22, **Les paraboles**, et de répondre aux questions qui suivent.

   - Qu'est-ce qu'une parabole?
   - Quelle est la principale différence entre la parabole et l'allégorie?
   - Donnez quelques avantages de la parabole.
   - Pourquoi Jésus s'est-il tant servi de ce genre littéraire pour sa prédication?

- **Synthèse**

Demander aux élèves d'écrire une parabole contemporaine sur l'un des sujets suivants: l'amour, l'honnêteté, l'altruisme, la justice. (Ce travail peut se faire en groupe.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   Charpentier, Étienne: **Pour lire le Nouveau Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1983, p. 89 à 92.

2) Matériel
   - Une parabole (annexe N.21).
   - Les paraboles (annexe N.22).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Quand on étudie les paraboles, il importe de tenir compte du fait que la société nord-américaine est très différente de la Palestine du I^er^ siècle. Il faut donc se renseigner sur cette époque et sur les gens auxquels Jésus adressait ses messages. On doit examiner la Bible en la situant dans une tradition orientale; pour cela, il faut veiller à ne pas imposer à ce livre une optique occidentale du XX^e^ siècle.

  **Étude des paraboles.** Il y a quatre façons d'envisager les paraboles de Jésus. Chaque parabole peut d'ailleurs être abordée de l'une ou l'autre des quatre façons, qui ne s'excluent pas mutuellement.
  **Allégories.** On a souvent analysé les paraboles en cherchant dans chaque personnage et dans chaque événement une référence précise faite à Dieu, à Jésus et au Royaume de Dieu. Cette méthode débouche sur toutes sortes de messages cachés et on doit y recourir avec mesure.
  **Morales.** Les paraboles peuvent aussi être traitées comme des histoires avec morales, un peu semblables aux fables. Elles sont alors considérées comme des «récits d'ordre terrestre ayant un sens d'ordre céleste», de sorte qu'on les interprète comme des histoires dont l'essentiel est un enseignement d'ordre éthique.
  **Avènement du Royaume**. Les paraboles peuvent en outre être interprétées à la lumière du Royaume de Dieu à venir. C'est dire qu'elles se fondent sur la vie de Jésus pour montrer que Dieu s'est révélé (ou se révélera) d'une façon unique.

  **Oeuvres d'art.** Les paraboles peuvent enfin être vues comme des oeuvres d'art, des pièces de théâtre ou des poèmes dont la symbolique ne s'éclaire que si on les considère comme des objets esthétiques se détachant sur le contexte de la culture, de la langue et de l'imagerie du Proche-Orient.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les paraboles: introduction (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Comme activité de groupe, on peut demander aux élèves de transformer la parabole de l'annexe N.21 en pièce de théâtre, en nouvelle littéraire ou en roman.

2. Demander aux élèves de transformer en parabole un récit biblique. (Voir l'annexe N.21 et Genèse 3.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Quelques paraboles de Jésus**

- **Mise en situation**

1. Distribuer l'annexe N.23, **Tableau synoptique des paraboles de Jésus**, et diviser la classe en petits groupes de quatre élèves. Affecter à chaque groupe une parabole tirée du tableau synoptique (ne pas choisir la parabole des talents, n° 11, ni celle du fils perdu et retrouvé, n° 26).

2. Demander à chaque groupe d'expliquer la signification de la parabole qu'il a lue.

- **Activités**

1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.24, **La parabole des talents**, et de répondre aux questions qui suivent.

   - Quels sont les personnages de cette parabole? Décrivez-les brièvement en résumant leur rôle dans l'histoire.
   - Commentez l'attitude du troisième serviteur, en la comparant à celle des deux premiers.
   - Commentez l'attitude du maître.
   - À qui Jésus semble-t-il vouloir comparer les personnages de sa parabole?
   - Quelle leçon peut-on tirer de cette parabole?

2. Amorcer une discussion sur les diverses interprétations de la parabole, en recourant aux questions qui suivent.

   - Comment la morale de cette histoire se rattache-t-elle à l'attitude d'une personne envers ses talents?
   - Comment la peur, le doute ou la méfiance nous empêchent-ils d'exploiter nos talents?
   - Est-il facile de reconnaître ses talents? Les gens sont-ils conscients de leurs talents?
   - À quelles fins devrions-nous exercer nos talents?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Tableau synoptique des paraboles de Jésus (annexe N.23).
   - La parabole des talents (annexe N.24).
   - Mes talents (annexe N.25).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **La parabole des talents.** Dans un contexte biblique, la parabole des talents fait allusion au royaume à venir et à la préparation de chacun pour ce moment. La parabole suggère que chacun reçoit des talents, des aptitudes ou des moyens d'action, qu'il doit employer pour servir Dieu. On doit utiliser les talents reçus selon son potentiel, en attendant la fin. Il faut prendre le risque de s'aventurer sur des sentiers encore inexplorés. Selon cette parabole, la peur et la paresse s'avèrent les principaux obstacles à l'exploitation de ses talents; toutes deux provoquent l'infidélité. L'attitude de critique et de méfiance du troisième serviteur est pire qu'un vol et entache l'honneur de son maître. La récompense finale de ceux qui auront été fidèles et responsables est le partage de la joie messianique. Cette récompense est la même, qu'on ait fait valoir cinq talents ou seulement deux. La question n'est pas d'avoir reçu beaucoup ou peu, mais d'avoir poursuivi un but loyal en déployant des efforts honnêtes. Ce que le maître apprécie, ce n'est pas tant l'habileté ou le succès que la fidélité. C'est ce comportement de fidélité que Jésus veut susciter chez ses disciples par sa parabole.

- Dans son sens littéral, le **talent** était une monnaie d'assez grande valeur.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Quelques paraboles de Jésus (suite)**

3. Demander aux élèves de répondre aux questions de l'annexe N.25, **Mes talents**.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de rédiger un texte décrivant une société dont les membres seraient privés de certains talents (par exemple de talents artistiques).

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La parabole du fils perdu et retrouvé (l'enfant prodigue)**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

  - Qu'est-ce que le pardon? Pardonner signifie-t-il oublier?
  - Le pardon est-il nécessaire? Que produit-il chez l'offensé? chez l'offenseur?
  - Donnez des exemples de situations où il est difficile de pardonner.
  - Connaissez-vous l'histoire de quelqu'un ayant pardonné et manifesté de l'amour à une personne qui lui avait fait beaucoup de mal? (L'histoire peut être tirée d'un film, d'une émission de télévision ou d'un livre ou encore, rappeler un fait vécu.) Qu'avez-vous pensé de son attitude?

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire l'annexe N.26, **La parabole du fils perdu et retrouvé**, et de répondre aux questions qui suivent. (Voir **Commentaires**.)

  - Quels sont les principaux personnages de cette parabole? Décrivez-les brièvement en résumant leur rôle dans l'histoire.
  - De quelle réalité spirituelle peut-on rapprocher cette histoire? À qui peuvent alors se comparer ses personnages?
  - Que pensez-vous de l'attitude du père et de chacun de ses fils?
  - Pensez-vous que le père préférait son plus jeune fils? Que répond-il à son fils aîné qui l'accuse de favoritisme?
  - Que signifie pardonner pour le père? pour le fils aîné?
  - Selon vous, laquelle de ces deux conceptions du pardon notre société moderne semble-t-elle adopter?
  - Quelle leçon pouvons-nous tirer de cette parabole? Quel comportement Jésus semble-t-il vouloir susciter?

- **Synthèse**

  Récapituler en étudiant la déclaration suivante:

  «Pécher est humain; pardonner, divin.»
  Alexandre Pope

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La parabole du fils perdu et retrouvé (annexe N.26).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **La parabole du fils perdu et retrouvé.** Cette parabole illustre l'amour de Dieu pour l'humanité. Elle met en scène un père inapprécié de ses enfants. Le plus jeune de ses fils n'hésite pas à le traiter comme s'il était déjà mort. En réclamant sa part d'héritage, le jeune homme pose un geste irréversible, définitif: ce legs lui permettra de cesser toute relation filiale et de mener une vie à l'encontre des principes familiaux. Son attitude est plus que de la rébellion, c'est une trahison. Le fils aîné, pour sa part, est un être dur et égocentrique. Imbu de sa propre justice, il ne semble avoir de sentiments que pour lui. Il ne paraît pas sympathiser avec son père dans l'épreuve et il critique ouvertement son attitude miséricordieuse; la joie paternelle au retour de son frère va jusqu'à lui répugner. Il est possible de faire un rapprochement entre l'humanité et les deux frères de cette parabole, chacun d'eux en représentant une partie. Le premier symbolise les gens rebelles qui sacrifient toute relation avec le Père céleste pour mener une vie indépendante ou désordonnée. Le second évoque la société légaliste, endurcie par l'exercice de ses propres règles et aveuglée sur la véritable nature du Dieu qu'elle croit servir. Quant au père, il est l'image de Dieu, débordant de bonté et de miséricorde. Il ne critique pas, il ne retient pas; mais il attend et pardonne à la seule condition que le rebelle prenne le chemin du retour. Son pardon est total; à preuve, il passe son anneau au doigt de son fils repentant, le rétablissant ainsi dans sa position de fils et d'héritier. Par cette parabole, Jésus prêche la repentance autant aux pécheurs qu'aux «justes» et les appelle à la confiance en un Dieu toujours prêt au pardon.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament, en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La parabole du fils perdu et retrouvé (l'enfant prodigue) (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Récrire la parabole du fils perdu et retrouvé en se mettant «dans la peau» d'un des trois principaux personnages.

2. Les paraboles du mouton perdu et retrouvé (Luc 15:3-7) et de la pièce d'argent perdue et retrouvée (Luc 15:8-10) sont étroitement liées à la parabole de l'enfant prodigue. Demander aux élèves de comparer ces trois paraboles et d'en faire ressortir les ressemblances.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La droiture**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de donner les caractéristiques d'une personne droite et de citer le nom de gens connus et de personnages bibliques ayant manifesté de la droiture durant leur vie. (Voir **Commentaires**.)

- **Activités**

  1. Demander à un volontaire de lire I Samuel 24.

  2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - Quel dessein Saül nourrissait-il à l'égard de David lorsqu'il se rendit à En-Guédi? Son entreprise était-elle justifiable?
     - Pour quelles raisons David aurait-il pu tuer Saül dans la caverne? Ces raisons auraient-elles été raisonnables?
     - De quelle façon David manifesta-t-il plus de droiture que Saül à cette occasion?
     - Qu'est-ce qui montre, dans ce récit, que Dieu approuvait David plutôt que Saül?
     - Selon le Psaume 57, d'où est venue la délivrance de David?
     - La Bible décrit David comme un homme selon le coeur de Dieu (I Samuel 13:14). Établissez le lien entre cette description et l'attitude de David rapportée en I Samuel 24 et au Psaume 57.

- **Synthèse**

  Lire le Psaume 15 et amorcer une discussion sur le sujet qui suit.

  - Malgré de graves erreurs commises durant son règne, David désirait appliquer à sa vie les principes du Psaume 15. Quels seraient les traits caractéristiques de la société si chaque individu poursuivait ce but?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Pour cette démarche, le **Programme d'enseignement moral et religieux protestant** suggère l'étude de Genèse 38. Nous avons remplacé ce passage par I Samuel 24, le jugeant plus approprié pour traiter de la droiture.

- Voici le nom de quelques personnages bibliques ayant manifesté de la droiture durant leur vie: Abraham (Genèse 22:1-18), Joseph (Genèse 37:5-20), Moïse (Nombres 12:7; Hébreux 11:24-26), Ruth (Ruth 1:16-17), Daniel (Daniel 6:4), Jésus (Actes 10:38) et Paul (Actes 20:17-24).

- Durant sa royauté, Saül a été infidèle à Dieu (I Samuel 13:15). L'Éternel lui annonça qu'il mettrait fin à son règne et le remplacerait par un homme plus digne du trône d'Israël. David fut ce successeur. Mais même s'il fut consacré roi par Samuel, il ne chercha pas à détrôner Saül; il le servit plutôt avec beaucoup de zèle. Ce sont les exploits militaires et la renommée grandissante de David qui rendirent Saül fou de jalousie (I Samuel 18:6-9). Par tous les moyens, il tenta de le tuer (I Samuel 18-26). David, pour sa part, n'attenta pas à la vie de «l'oint de l'Éternel» (I Samuel 10:1); il préféra s'en remettre à la justice de Dieu (Psaume 57). I Samuel 24 est un passage illustrant la droiture de David, fidèle à Dieu et à son souverain.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'égalité**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion, en posant les questions qui suivent.

  - Vous souvenez-vous d'avoir été traité injustement ou malhonnêtement par quelqu'un? À votre avis, pourquoi auriez-vous eu le droit d'être traité autrement?
  - Pourquoi les gens ne respectent-ils pas toujours le droit des autres à un traitement équitable?
  - De quelle façon la société protège-t-elle l'ordre social?

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire l'annexe N.27, **Un cas d'injustice**, et de répondre aux questions qui suivent.

  - Quels sont les éléments d'injustice dans cette histoire?
  - Qu'est-ce que Natan voulait montrer à David en comparant son aventure avec Batchéba à la mauvaise conduite d'un homme riche?
  - Comment David a-t-il réagi à l'annonce du châtiment de Dieu? Comment sa réaction confirme-t-elle que, malgré sa faute, David était bien «un homme selon le coeur de Dieu»?
  - David a dû subir les conséquences de ses actes; toutefois, Dieu lui a pardonné puisqu'il lui a laissé la vie. Lisez Job 34:10-11 et Psaume 103:8-18, comparez-les, puis dites en quoi ces passages se complètent et expliquent la façon dont Dieu a traité David.
  - Dans le récit de l'aventure de David, qu'est-ce qui démontre que la position sociale d'une personne n'influence pas la justice divine?
  - Si l'on devait énoncer la morale de cette histoire, quelle serait-elle?

## MATÉRIEL D'APPOINT

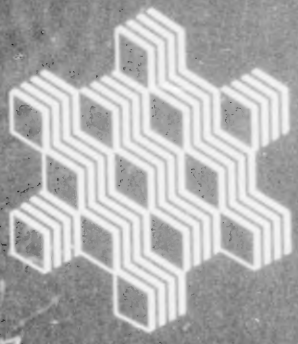
1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Un cas d'injustice (annexe N.27).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

# guide pédagogique



## SECONDAIRE

## ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

## CINQUIÈME ANNÉE
## 1re PARTIE: Théorie et stratégies d'enseignement

Québec

1370931-B

# guide pédagogique

SECONDAIRE

## ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

CINQUIÈME ANNÉE
1re PARTIE: Théorie et stratégies d'enseignement

Direction de l'enseignement protestant

# Remerciements

La Direction de l'enseignement protestant du ministère de l'Éducation remercie

**Cécile Beaulieu, Marie-Françoise Buyle, Roger Girard, Maurice Grégoire, Lucie Lemelin, Camille Marchand et Donald Peacock**

pour leur contribution à l'élaboration du présent guide.

Elle remercie également toutes les personnes qui de près ou de loin ont apporté leur collaboration et permis la réalisation du présent document.

Bien que le masculin soit généralement utilisé dans le présent document, les mots relatifs aux personnes désignent autant les femmes que les hommes.

Nous avons utilisé pour les leçons qui suivent : **La Bible en français courant**. Si vous préférez une autre version de la Bible, l'orthographe et les titres des chapitres peuvent être différents. Il suffit de tenir compte des numéros des chapitres et des versets.
Par exemple : Exode 25 : 1-40.

# Table des matières


| | | PAGE |
|---|---|---|
| **Introduction** | | 7 |
| **Chapitre premier** | **Méthodologie** | 9 |
| **Chapitre II** | **Évaluation formative** | 23 |
| | — Théorie | 25 |
| | — Exemples | 39 |
| **Chapitre III** | **Stratégies d'enseignement** | 59 |
| | — Module 1 — Démarches | 61 |
| | — Module 2 — Démarches | 187 |
| | — Module 3 — Démarches | 263 |
| **Chapitre IV** | **Bibliographie** | 405 |

# Introduction

Le guide du programme d'études est un document complémentaire rédigé à l'intention des enseignants d'enseignement moral et religieux des écoles secondaires protestantes du Québec. Prévu pour accompagner le programme d'enseignement moral et religieux de la cinquième année du secondaire[1], ce guide est un document officiel dont l'utilisation est néanmoins facultative. Il devrait aider les enseignants à mieux faire comprendre le programme aux élèves en proposant des démarches, des méthodes et des situations d'apprentissage qui facilitent la réalisation des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux du programme.

Le guide est constitué de cinq parties, dont chacune est consacrée à un élément important du processus pédagogique. La première porte sur les méthodes d'enseignement qui conviennent à la fin du secondaire, en général, et à la matière qui nous occupe, en particulier. Elle les étudie tout en s'attardant à l'analyse des techniques suggérées. La deuxième explique comment appliquer l'évaluation formative au programme d'enseignement moral et religieux et propose à ce chapitre plusieurs modèles concrets utilisables en classe. La troisième section propose des stratégies d'enseignement répondant aux objectifs intermédiaires décrits dans le programme de cinquième année du secondaire. La quatrième partie énumère les documents qui ont servi à l'élaboration de ce guide ou auxquels il est fait allusion. Enfin, vous trouverez le cinquième chapitre dans le deuxième volume[2]. Il est constitué d'annexes qui sont destinées aux élèves et qui accompagnent les stratégies d'enseignement.

Étant donné la complexité et la quantité de la matière présentée dans le programme de cinquième année du secondaire, les élèves n'ont à suivre que deux des trois modules pour obtenir les unités prévues pour le cours.

Les modules «Études bibliques» et «Phénomène religieux» ont été conçus en parallèle. Tous deux portent sur des notions et questions analogues concernant la recherche personnelle du sens de la vie. Le premier les étudie sous l'angle judéo-chrétien, tandis que le second les considère à travers plusieurs autres traditions religieuses. Le guide est ainsi fait que chaque module se suffit à lui-même. Toutefois, les renvois de l'un à l'autre sont possibles, voire souhaitables.

Nous tenons à souligner que chaque enseignant doit adapter les conseils donnés dans le guide. C'est à lui de juger quels sont les meilleurs moyens de réaliser le programme dans le contexte où il se trouve, car lui seul connaît les méthodes les mieux adaptées aux besoins de ses élèves. L'idéal serait que les idées et activités mentionnées ici fassent naître d'autres suggestions. On ne saurait bien employer ce guide sans l'adapter aux changements et à la situation. En le mettant à jour, tous les enseignants doivent en enrichir les notions et les ressources. La Direction de l'enseignement protestant projette d'ailleurs elle aussi de perfectionner le document en publiant de temps à autre du matériel pédagogique et des stratégies complémentaires.

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement protestant, Programme d'études—Secondaire, Programme d'enseignement moral et religieux (protestant), cinquième année du secondaire, 1987, n° de code 65-2500.

2. Guide pédagogique, Enseignement moral et religieux protestant, cinquième année du secondaire, 2e partie, n° 65-2510-02.

# Chapitre premier

# Méthodologie

**«Si l'on veut éviter les vaines discussions, l'une des conditions essentielles est d'obliger tous les élèves à donner suite à leurs suggestions et à les justifier. Il faut exiger d'eux qu'ils découvrent mentalement le principe de toutes leurs propositions de façon à montrer ce qu'ils entendent par là et en quoi elles concernent la réalité dont il est question.»**

John Dewey, **How We Think**

Vous trouverez dans le présent chapitre la liste de diverses méthodes appropriées à l'enseignement moral et religieux aux élèves de quatrième et de cinquième année du secondaire. C'est en effet sur le choix et la bonne utilisation de ces méthodes que repose, en classe, l'efficacité de cet enseignement.

Ce chapitre s'inspire également de théories sur le développement des êtres humains et sur leur mode d'apprentissage. Les enseignants doivent à tout prix connaître certains modèles de développement mis au point par des théoriciens comme Fowler, Kohlberg, Piaget et Erikson, dont les taxonomies du développement moral et religieux ont donné naissance à des méthodes utiles pour les cours dont il est question. Il est également possible de trouver un bref exposé de diverses théories sur le développement des adolescents dans chacun des guides du programme d'enseignement moral et religieux pour les première, deuxième et troisième années du secondaire.

La diversité des types d'approche pédagogique stimule l'intérêt des élèves et leur permet de faire preuve d'initiative devant les nombreuses questions que soulève le programme d'enseignement moral et religieux. Comme le programme porte sur un éventail très vaste de notions et de sujets, il faudra bien sûr adapter les méthodes décrites aux besoins et intérêts des groupes visés. Nous nous sommes également efforcés d'envisager une bonne part des difficultés que l'on rencontre le plus souvent, en appliquant chacune de ces méthodes et en proposant des solutions appropriées.

# Méthodologie

Le programme d'enseignement moral et religieux des quatrième et cinquième années du secondaire contient trois modules intitulés : Études bibliques, Phénomène religieux et Développement personnel et social. L'enseignant devra jouer divers rôles, entre autres ceux d'animateur, de personne-ressource et d'évaluateur. Nous lui proposons plusieurs stratégies d'enseignement utiles et pertinentes parmi lesquelles il pourra choisir en fonction de certaines variables : le contenu du cours, sa personnalité, la composition de la classe et les ressources disponibles.

Les élèves peuvent utiliser divers moyens pour s'informer, enrichir leur expérience et mieux cerner leurs valeurs. Le rôle de l'enseignant est donc de créer dans sa classe un climat d'enseignement et d'apprentissage créateur, stimulant et agréable. À cette fin, il lui faudra recourir à une gamme de méthodes et de moyens dont la liste qui suit montre bien la diversité.

### Éventail des méthodes et des moyens

| Méthodes | Moyens |
|---|---|
| Débats | Boîtes à suggestions |
| Discussions en petits groupes | Diapositives |
| Entrevues | Listes de vérification |
| Excursions sur le terrain (seul, en petits groupes ou avec toute la classe) | Films fixes |
| Réunions-débats | Articles de revues |
| Observations | Expositions |
| Dilemmes moraux | Babillards |
| Jeux de rôles | Télévision |
| Critiques de presse | Films |
| Sketches satiriques | Disques |
| Définition des valeurs | Bandes enregistrées |
| Discussions générales | Rétroprojecteur |
| Études de cas | Littérature |
| Examen des attitudes | Tableau à feuilles mobiles |
| Critiques de livres | Vidéo |
| Remue-méninges | Journaux de bord |
| Travaux en comité ou projets de groupe | Conférenciers invités |
| Simulations | Questionnaires |
| | Mots croisés |
| | Cours magistraux |

Comme les guides des programmes d'enseignement moral et religieux des première, deuxième et troisième années du secondaire traitent en détail de bon nombre des techniques et des méthodes susmentionnées, nous nous attarderons ici seulement à celles qui conviennent le mieux aux élèves de quatrième et de cinquième année. Toutefois, les enseignants ne doivent pas limiter leur choix aux méthodes que nous allons décrire, mais plutôt en explorer toute la gamme.

## Lignes directrices en matière de discussion

Les facultés de raisonnement des élèves de quatrième et cinquième année s'étant considérablement développées, les discussions en classe à deux, en petits groupes ou en assemblée plénière doivent faire partie de tout bon programme d'enseignement moral et religieux. Ces discussions visent à développer chez l'élève l'aptitude à :

a) écouter attentivement,
b) penser logiquement,
c) réagir convenablement,
d) respecter le point de vue d'autrui.

Pendant les discussions en groupe, les élèves peuvent découvrir les connaissances et l'expérience de leurs condisciples autant que leurs propres perceptions du sujet débattu. Les autres élèves peuvent apporter des arguments qui leur ont échappé ou qu'ils n'ont pas envisagés et ainsi les aider à se faire une idée plus nette des sujets méconnus. Les élèves peuvent aussi, tout en apprenant à collaborer avec leurs condisciples, acquérir un sentiment d'intégration et d'appartenance.

S'il faut viser une communication franche et honnête, l'enseignant doit aussi être au courant des risques courus si la discussion dégénère en un affrontement où il jouera le rôle de thérapeute ou de psychologue. En effet, certains élèves sont enclins à dévoiler dans les débats à coeur ouvert des renseignements ou des épisodes qu'ils regretteront d'avoir fait connaître. Dans le même ordre d'idées, il faut respecter le droit des élèves à leur vie privée et les autoriser à éviter des questions et à se taire.

On a constaté qu'avec des lignes de conduite, la participation et l'attitude des élèves dans des groupes sont plus propices à la discussion. Si l'on veut que ces lignes directrices soient valables à leurs yeux et donc respectées, il vaut mieux laisser les élèves en élaborer une série qu'ils suivront toute l'année.

Voici un exemple des critères sur lesquels les élèves pourraient fonder leurs lignes de conduite :

### Exemples de lignes de conduite pour les discussions de groupe

| | |
|---|---|
| **1.Écouter** | Savoir écouter est un art important mais difficile à acquérir. Tous les membres du groupe peuvent apporter quelque chose et souhaitent se faire entendre. Écouter les autres avec toute l'attention et tout le respect dont on aimerait bénéficier quand c'est à son tour de parler. |
| **2.Converser** | Ne pas parler trop fort de manière à communiquer uniquement avec son groupe. Être bref, concis et laisser aux autres l'occasion de donner leur avis. |
| **3.S'en tenir au sujet** | Travailler en groupe est peut-être aussi profitable que de travailler seul. Pour en profiter au maximum, ne pas s'écarter du sujet et se concentrer. |
| **4.Diriger** | La direction des débats doit être partagée, chacun prenant à son tour la tête d'un groupe. Matériaux, idées et tâches doivent être répartis également. |
| **5.Se déplacer** | Ne se déplacer dans la classe que si cela est nécessaire à la tâche fixée. S'il est nécessaire d'aller chercher du matériel, faire vite et tranquillement sans déranger les autres. Il est déconseillé d'aller voir ce que font les autres groupes. |
| **6.Faire preuve d'autonomie** | Pendant le travail en groupe, accepter la responsabilité de son propre comportement. L'objectif du groupe comme de chaque membre est d'accéder à l'indépendance et à l'autodétermination. |
| **7.Respecter la vie privée** | Tous sont appelés à jouer un rôle dans la discussion mais si quelqu'un trouve les questions trop personnelles, il peut «passer son tour». |
| **8.Évaluer** | L'évaluation reposera sur le fruit des efforts de chaque groupe et sur la méthode employée. L'enseignant tiendra compte du respect des lignes de conduite dans l'évaluation des élèves. |

## Discussion en petits groupes

Le guide du programme d'enseignement moral et religieux accorde une place considérable aux discussions en petits groupes. C'est en effet de cette façon que tous les élèves ont l'occasion de jouer un rôle et de faire connaître leurs idées sur le sujet débattu ou l'expérience qu'ils en ont. Le secret de la réussite, en l'occurrence, consiste à savoir adapter la taille du groupe à l'objectif visé. Dans certains cas, des groupes de deux susciteront une forte participation des élèves, qui craindront alors moins de se faire entendre que devant trente condisciples. Toutefois, les duos présentent l'inconvénient de limiter le champ des opinions émises. Les groupes de trois ou de quatre ont l'avantage de garantir un apport plus large, de stimuler la participation tout en restant peu intimidants. Dans la plupart des cas, les groupes de cinq à sept élèves sont les plus indiqués.

La composition des groupes est un critère important pour réussir les discussions. Le plus facile est de laisser le choix aux élèves, mais cette méthode tend à regrouper des amis, et trop souvent, la conversation dévie. Les moyens ne manquent pas pour éviter ces petits sous-groupes et pour inciter les élèves à entamer un dialogue avec d'autres condisciples. Enfin, il existe des formules adaptées plus particulièrement à certains objectifs du cours.

**Formation des groupes**

| Méthode | Avantages et inconvénients | Applications |
|---|---|---|
| 1. L'enseignant donne un numéro à chaque élève. Tous ceux qui ont le même numéro forment un groupe. | + Permet de nouer de nouvelles relations; évite les clans; réunit au hasard des élèves dont les antécédents culturels et religieux diffèrent; méthode facile.<br>- Peut limiter la profondeur des débats car les élèves se connaissent parfois mal; au début, beaucoup de déplacements. | Remue-méninges; discussion préliminaire sur un sujet donné : activité visant à faire connaissance; dilemmes moraux; définition de valeurs. |
| 2. L'enseignant forme lui-même les groupes en fonction de la proximité. | + Moins de déplacements et de confusion; facile pour les discussions courtes.<br>- Favorise les clans. | Remue-méninges; courtes discussions, définition de valeurs. |
| 3. Les élèves font leur choix selon l'intérêt du thème. | + Les élèves sont en général très motivés.<br>- Certains sujets risquent de ne pas être abordés, les élèves revenant toujours sur un ou deux des thèmes; les élèves ont tendance à se placer avec leurs amis. | Groupes de recherche; discussions en profondeur; nécessité d'étudier plusieurs sujets. |
| 4. L'enseignant groupe les élèves selon leurs aptitudes. | + Moins d'appréhension à l'égard du sujet; les élèves progressent à leur rythme.<br>- Ségrégation intellectuelle; opinions limitées; difficulté d'évaluer convenablement les compétences. | Discussions en profondeur; recherches; étude du matériel d'apprentissage. |
| 5. L'enseignant forme des groupes de compétences diverses. | + Élargissement des types d'opinions offertes; les élèves en difficulté peuvent se faire aider par les autres.<br>- Les élèves plus doués peuvent dominer les autres; conflits éventuels de personnalité; difficulté à évaluer les compétences. | Discussions générales; dilemmes moraux, préparation de débats. |
| 6. L'enseignant choisit les meneurs, qui sélectionnent les membres de leur groupe. | + Motivation.<br>- Clans; choix discriminatoire; la formation de groupes prend du temps. | Révision de connaissances acquises; débats. |

Si l'on incite les élèves à rester dans le même groupe au moins pendant le premier mois de l'année scolaire, ils se familiariseront plus vite avec la dynamique de ce type de discussion. Les activités conçues pour que les élèves fassent connaissance pendant les premiers cours sont utiles également, car elles aident les jeunes à comprendre le processus et à s'y sentir à l'aise. Pendant ces activités, on leur demandera seulement de communiquer leurs expériences aux autres sans se préoccuper de concepts ou d'information.

Il faut énoncer clairement et avec concision la tâche de chaque groupe. Si les questions plus informelles ou les énoncés qui donnent à réfléchir sont bons pour orienter la discussion, il faut encourager chaque groupe à diriger les débats dans le sens qui lui plaît. Les élèves ne doivent donc voir dans les questions qu'un guide à leurs délibérations personnelles.

Pendant que les élèves discutent, l'enseignant peut passer d'un groupe à l'autre à titre d'observateur et d'auditeur. Il peut alors évaluer la participation des élèves, la qualité des débats, la compréhension du sujet et le temps pris pour en parler. Il doit toutefois limiter son intervention au minimum, sinon les élèves risqueront d'orienter la conversation en fonction de lui et les autres groupes se laisseront distraire en essayant d'écouter l'enseignant.

Il faut donner aux groupes le temps de dépasser le stade de l'amorce, mais il faut aussi éviter que la discussion, trop longue, ne dégénère en conversation banale. L'enseignant peut fixer une durée limite et, dans ce cadre, laisser les groupes juger du temps dont ils ont besoin, ou encore mettre fin à la discussion avant que les élèves s'en désintéressent et finissent par se taire. Dans l'un ou l'autre cas, avertissez les élèves quelques minutes avant la fin pour éviter de leur couper la parole.

Il peut être utile de demander aux petits groupes de nommer un rapporteur qui exposera le résultat des discussions devant toute la classe. En pareil cas, l'élève choisi ne pourra participer pleinement à la discussion car il sera très occupé à prendre des notes. Il serait alors préférable de le choisir vers la fin des débats, le groupe sachant à ce moment comment les choses se sont passées et qui a fait sa part. Une fois que l'élève a présenté son rapport à la classe, donnez l'occasion aux autres membres du groupe d'apporter des remarques supplémentaires.

La **discussion circulaire** est une variante intéressante de la discussion en petits groupes. Comme les participants ne peuvent parler qu'à leur tour, elle donne à tous la chance de parler en empêchant ceux qui s'expriment plus facilement de dominer. On respectera le droit de chacun de «passer son tour» ou de garder le silence. Cette méthode a toutefois l'inconvénient d'imposer une contrainte parfois excessive et de nuire à la spontanéité par son cadre rigide.

## Débat

Pour aider les élèves à envisager logiquement et clairement toutes les facettes d'une question, le débat se révèle un outil fort précieux. Les jeunes apprennent ainsi à écouter les arguments de l'autre et à porter un jugement critique sur les questions litigieuses. De plus, s'ils portent sur des problèmes moraux, les débats permettent à l'élève de développer un jugement moral plus structuré.

Toutefois, sans préparation ni règles de procédure convenables, la discussion devient superficielle. Pour former les équipes, on peut demander à deux ou trois élèves de choisir de leur plein gré le parti du «pour» ou du «contre» à l'égard d'une déclaration formulée sans équivoque. Pour ne pas priver le reste de la classe des recherches et des discussions préparatoires si précieuses, divisez-le en équipes délibérantes de deux ou trois personnes. Une fois qu'elles auront préparé leurs arguments, choisissez deux équipes adverses. Variante : les élèves qui prennent le sujet très à coeur peuvent défendre l'avis contraire au leur pour bien considérer tous les aspects de la question.

On peut éviter la superficialité en demandant à chaque équipe de présenter dès avant le débat un aperçu des points essentiels de son argumentation, ou à certains élèves d'étudier plusieurs références et de citer à la classe le nom de celles qu'ils estiment importantes. Les équipes peuvent aussi résumer leur plaidoirie par écrit sous forme ponctuelle et en distribuer des photocopies aux auditeurs (c'est-à-dire aux élèves) avant les débats.

Pour familiariser la classe avec le processus délibératoire, confiez-lui des sujets modérés bien précis pendant la première partie de l'année. Vous pourrez lui faire aborder des questions plus litigieuses et plus intenses quand les élèves manieront la procédure avec plus d'assurance.

Voici trois façons de procéder pendant un débat :

## Formules de débats

1. **Formule orthodoxe n° 1**
   a) premier plaidoyer affirmatif
   b) premier plaidoyer négatif
   c) second plaidoyer affirmatif
   d) second plaidoyer négatif
   e) première réfutation négative
   f) première réfutation affirmative
   g) seconde réfutation négative
   h) seconde réfutation affirmative

2. **Formule orthodoxe n° 2**
   a) premier plaidoyer affirmatif
   b) première réfutation négative
   c) premier plaidoyer négatif
   d) première réfutation affirmative
   e) second plaidoyer affirmatif
   f) seconde réfutation négative
   g) second plaidoyer négatif
   h) seconde réfutation affirmative

3. Les débats parlementaires font appel à trois orateurs et suivent l'une ou l'autre des deux formules.

Les débats prennent aisément une heure de cours. Pour mettre cette heure à profit, respectez un horaire. Les premiers plaidoyers de chaque équipe, au cours desquels l'orateur expose son point de vue, doivent durer trois ou quatre minutes. Ceux qui suivront devront préciser cette opinion tout en contestant celle de l'orateur précédent. Quant aux réfutations, elles ne peuvent prendre plus d'une minute.

Pendant les débats, les auditeurs (les élèves) doivent évaluer l'exposé et la teneur en prenant note des grands arguments présentés, de leur justification et de leur qualité morale. Les élèves doivent savoir que le jugement porté sur une question débattue n'entraîne pas nécessairement qu'elle a été tranchée ou qu'on est arrivé à la «bonne» réponse, mais que l'argumentation d'une des parties était supérieure à l'autre.

Les débats terminés, laissez la classe en discuter librement en sollicitant ses commentaires. Pendant cette récapitulation, il ne serait peut-être pas mauvais que l'enseignant attire l'attention des élèves sur les arguments illogiques ou les préjugés dont la classe n'a pas pris conscience. (Vous trouverez plus de renseignements sur les débats dans **L'Expression orale** — Jacques Laurin — éditions Études vivantes, 1979, p. 126 à 148.)

## Remue-méninges

Lorsqu'on fait des projets ou qu'il faut trouver la solution de certains problèmes, le remue-méninges, par son appel à la créativité et à la spontanéité, sait à merveille faire jaillir propositions et contre-propositions utiles à la discussion. Cette technique contribue à créer une atmosphère détendue dans la classe où les élèves expriment les idées qui leur viennent à l'esprit sans craindre de se faire juger.

## Règles du remue-méninges

1. Encourager chacun à présenter des idées neuves et originales sur un problème bien précis et les inscrire au tableau sitôt exprimées.

2. Ne pas tolérer le moindre jugement pendant une séance de remue-méninges. Si les élèves voient leurs solutions critiquées quand ils les suggèrent, ils ne se soucieront ni de les défendre ni d'en imaginer d'autres.

3. Plus les idées seront nombreuses et plus la séance sera utile. Quand elles surgissent rapidement et en flot serré, la tendance à les évaluer disparaît généralement et les élèves se sentent assez à l'aise pour participer activement à la séance.

4. Inciter chacun à exploiter ou à modifier les idées des autres. Combiner les solutions déjà proposées ou les modifier en suscite souvent de meilleures.

L'enseignant doit mettre fin au remue-méninges avant qu'il ne tourne à la discussion ou ne s'éteigne de lui-même. Quand les idées semblent épuisées, la classe entreprend d'évaluer les propositions. Il faut éviter d'en rejeter une sans examen sous prétexte qu'elle est ridicule ou totalement hors de propos, mais au contraire donner aux élèves l'impression que leur contribution est valable. Le mieux est souvent de leur demander, pour conclure, de déterminer les raisons et les conséquences de chaque solution pour essayer de prendre la décision la plus réaliste.

## Jeu de rôles

En classe, on peut faire appel au jeu de rôles tout simplement pour exposer le problème dont on va discuter ou pour résoudre réellement des problèmes, ce qui en fait alors une technique complexe. Il permet aux élèves de se mettre dans la peau des autres et d'analyser les interactions humaines. Il peut en effet susciter de nombreux sentiments bien réels et faire converger l'intérêt sur la question en jeu. Le jeu de rôles a ceci d'exceptionnel que quand un acteur joue son rôle, on peut toujours demander aux observateurs de dire comment ils auraient réagi dans la même situation. Avantage supplémentaire : il fait acquérir aux élèves les aptitudes nécessaires pour prendre, dans la vie réelle, de bonnes décisions.

Le jeu de rôles ne repose pas sur un scénario préalable et les personnages ont toute liberté de se déplacer si la solution du problème l'exige. Le jeu de rôles à deux personnages est le plus simple, mais certaines situations exigent plus d'acteurs. En pareil cas, on commencera avec deux élèves et les autres personnages apparaîtront ultérieurement.

Il faut en principe envisager neuf étapes quand on utilise le jeu de rôles comme stratégie d'enseignement.

### Marche à suivre pour le jeu de rôles

1. Bien définir le problème ou la situation.
2. Encourager les élèves à se proposer d'eux-mêmes pour tenir les rôles.
3. Exposer la situation aux acteurs et au reste de la classe.
4. Faire jouer deux personnes ou tout au plus quatre pendant quatre à cinq minutes.
5. Écouter les observations des acteurs.
6. Arrêter le jeu des acteurs.
7. Lancer la discussion générale et la faire suivre d'une synthèse et d'une actualisation.
8. Organiser un nouveau jeu de rôles s'il y a lieu ou si tel est le désir général.
9. Se demander pourquoi le jeu de rôles a rempli sa fonction ou non et envisager de modifier la marche à suivre en conséquence. Tirer les conclusions qui s'imposent en assemblée générale.

Quand on a recours au jeu de rôles, c'est généralement parce que la situation mise en scène exige une prise de décision. Autrement dit, quand on confie un rôle aux élèves, il faut leur donner une question très précise à poser ou un problème très net à résoudre. Enfin le rôle doit être assez bien délimité pour donner aux élèves de quoi agir — quelque chose de bien déterminé à dire par exemple — tout en restant assez vague pour qu'ils puissent l'interpréter à leur manière.

Le jeu de rôles est voué à l'échec quand la description de la situation est médiocre et sans imagination. Les élèves doivent pouvoir se faire une idée claire de la scène et des personnages et relier

d'une façon ou d'une autre cette fiction à la réalité. Il est souvent bon de décrire la situation avant de distribuer les rôles; les élèves se proposeront plus volontiers d'eux-mêmes s'ils connaissent un peu la situation et les personnages à l'avance.

Il vaut mieux demander des volontaires, car il est rare que des élèves engagés dans une situation proche de celle du jeu de rôles se proposent. L'enseignant ne connaît pas nécessairement la vie privée des élèves et s'il distribue lui-même les rôles, il risque de créer une situation pénible que ni lui ni la classe ne sont prêts à affronter.

Par timidité, les élèves répugnent souvent à se charger d'un rôle. Pour surmonter cet obstacle, il est souvent utile de faire asseoir la classe en fer à cheval en plaçant les chaises des acteurs dans l'ouverture du U. On priera la classe de garder le silence pour laisser aux personnages l'illusion de dialoguer seul à seul. L'enseignant, lui, s'assiéra à un endroit d'où il pourra garder un contact visuel avec la classe et les acteurs.

Variante du jeu de rôles, le **théâtre d'ombres** est fort utile pour vaincre la timidité. Les acteurs jouent derrière un grand drap blanc sur lequel on braque une lampe et à travers lequel se découpent devant toute la classe les silhouettes des personnages.

Avant la représentation, laissez les élèves réfléchir quelques minutes à leur rôle. Une fois la pièce commencée, il ne doit y avoir aucune interruption et les élèves doivent pouvoir jouer leur rôle sans se soucier de corrections grammaticales ni de l'exactitude des faits.

La plupart des jeux de rôles se terminent d'eux-mêmes quand les acteurs commencent à se répéter, que la conversation languit ou qu'elle s'arrête. L'enseignant doit alors s'avancer et mettre fin à la pièce en remerciant les acteurs ou en leur demandant de conclure.

La séance terminée, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de leur rôle. Il est important de s'abstenir de toute critique pendant qu'ils expriment leur avis. Aidez-les ensuite à se dissocier du personnage qu'ils viennent de jouer. Cela se fait facilement si l'on s'adresse à eux en les appelant par leur nom et si le reste de la classe les applaudit.

Pour faire comprendre aux élèves le but des jeux de rôles, examinez avec eux les motifs qui peuvent amener à préférer certaines situations à d'autres. Faites trouver aux élèves les principes moraux en jeu. Demandez-leur de généraliser la portée du jeu de rôles et de voir en quoi la situation décrite s'applique peut-être à leur propre existence. La discussion générale prend ordinairement plus de temps que la pièce elle-même et aboutit souvent à une reprise du jeu de rôles avec de nouveaux personnages et de nouveaux rôles.

On peut aussi apporter une variante au jeu de rôles en confiant à un élève le rôle d'alter ego d'un de ses condisciples. Il s'agit de le placer derrière l'acteur et de lui faire compléter ce que ce dernier dit par l'expression de ses réflexions et de ses sentiments.

## Étude de cas

La méthode de l'étude de cas permet l'analyse d'une situation hypothétique ou réelle très précise par un élève, un petit groupe ou la classe au complet, et c'est dans le contexte étroit de cette situation ou de cet événement qu'on étudie les valeurs et les relations. Les élèves sont invités à critiquer et à commenter le comportement analysé. Tout en tirant la leçon donnée par le personnage à l'étude, ils peuvent traiter impersonnellement des sujets plus personnels.

Cette méthode convient particulièrement quand on manque de ressources. En étudiant une situation bien déterminée, on évite d'utiliser trop de matériel pour examiner minutieusement les valeurs sur lesquelles s'appuient les questions pertinentes.

L'étude de cas a sa place au début ou à la fin des unités car elle convient très bien pour lancer la discussion de synthèse. L'intérêt suscité par le cas peut inciter les élèves à lire d'autres documents sur la question. Enfin, la méthode est précieuse pour l'enseignant, qui veut vérifier si la classe a bien compris la matière précédemment abordée.

Vous trouverez ci-dessous, dans leurs grandes lignes, les étapes fondamentales de l'étude d'un cas. S'il n'est pas toujours indispensable d'en arriver à une décision unanime, ces étapes facilitent l'acquisition de certaines aptitudes à la prise de décision et le développement de la sensibilité tout en montrant bien qu'il faut envisager plusieurs lignes de conduite et essayer d'en prévoir les conséquences.

## Les neuf étapes de l'étude de cas

**1re étape**

**Compréhension et éclaircissements**

— Cerner la question : comprendre et définir les faits et les conditions mis en cause dans l'étude de cas.

**2e étape**

**Énoncer le problème et déterminer le conflit**

— Énoncer le problème sous forme de question contenant le mot «doit» ou «devrait».
— Dire quel est le conflit en jeu.
— Reformuler le conflit en fonction des principes fondamentaux (ex. : respect de la propriété privée contre droit à la vie).

**3e étape**

**Empathie**

— Faire connaissance de l'intérieur avec la ou les personnes visée(s) par le cas (mobiles, engagements, sentiments, intentions, vécu, etc.).
— Exprimer à cet égard ses propres sentiments et impressions.

**4e étape**

**Énoncer des objectifs**

— Énoncer les objectifs auxquels les personnages doivent tendre, idéalement, dans la situation en cause.

**5e étape**

**Imaginer les diverses solutions**

— En cas d'opinions divergentes, imaginer les solutions réalisables (lignes de conduite) pour le ou les personnages de l'étude de cas.
— S'appuyer sur ce que l'on connaît de la situation et sur son vécu pour montrer que les solutions proposées sont réalistes, compte tenu des circonstances.

**6e étape**

**Prévoir les conséquences des diverses solutions**

— Prévoir les conséquences de chaque solution (effets ou aboutissement prévisibles), par un *pronostic* (fondé sur les tendances actuelles) ou une *prévision* (basée sur des généralisations de l'ordre du «Si... alors...» et sur l'expérience personnelle). Cette démarche requiert l'utilisation de preuves concrètes.

**7e étape**

**Actes nécessaires à la concrétisation des conséquences**

— L'individu, le groupe ou la société doivent agir pour aboutir à certains effets. À quels actes (moyens, stratégies) devons-nous recourir pour provoquer les effets de *chaque* solution proposée ?

**8e étape**

**Décision et justification**

— Justification des objectifs de la 4e étape.
— En cas de contestation, dire pour quelles raisons certains principes sont supérieurs à d'autres et en fin de compte, nous engagent personnellement davantage.
— Choisir les solutions dont les conséquences positives et négatives, dans l'ensemble, nous rapprocheront le plus de la réalisation des objectifs choisis. Ce sont les objectifs qui guident la prise de décision.
— Envisager les moyens (actes, stratégie) découverts à la 4e étape.

**9e étape**

**Vérifier la cohérence**

— Modifier le contexte socio-culturel du sujet.
— Étudier des cas analogues.
— Modifier les conditions du cas en posant une série de questions sous la forme «Qu'arriverait-il si... ?»
— Soupeser l'impartialité et l'universalité du principe en répondant à la question : «Qu'arriverait-il si tout le monde agissait ainsi ?»

## Dilemme moral

Le dilemme moral consiste en une situation où le personnage principal doit choisir en fonction de l'ordre moral, entre plusieurs lignes de conduite. Les dilemmes naissent de sources diverses comme le contenu du cours, les grands problèmes sociaux de l'heure ou les situations proches de la vie des élèves ou des enseignants. Plutôt que de partir d'un scénario écrit, on peut projeter un film et l'interrompre lorsque le dilemme aura été exposé.

Quand on fait intervenir le dilemme moral dans la stratégie d'enseignement, il est sage de commencer par des questions générales, non personnelles, car certains élèves trouvent plus facile de débattre une question qui, à première vue, ne semble pas les concerner personnellement. On peut ensuite passer graduellement du général au particulier.

Au stade de la rédaction, il est indispensable d'inclure quatre éléments dans le dilemme. Il faut d'abord que la situation ait un air d'authenticité et que les élèves puissent établir un rapport entre elle et eux. En deuxième lieu, l'histoire doit mettre en scène un personnage central ou un groupe de personnages de premier plan sur lesquels les élèves porteront des jugements moraux. Troisièmement, et ce point est crucial, elle doit mettre le personnage principal devant une alternative comportant au moins deux lignes de conduite nettement contradictoires. Aucune des solutions possibles ne doit représenter la «bonne» réponse, la réponse acceptable pour la société en général. Enfin, tous les dilemmes moraux doivent se terminer sur une question bien précise : **Que doit faire** le personnage dans les circonstances ? Grâce à cette question, la discussion restera centrée sur des jugements moraux.

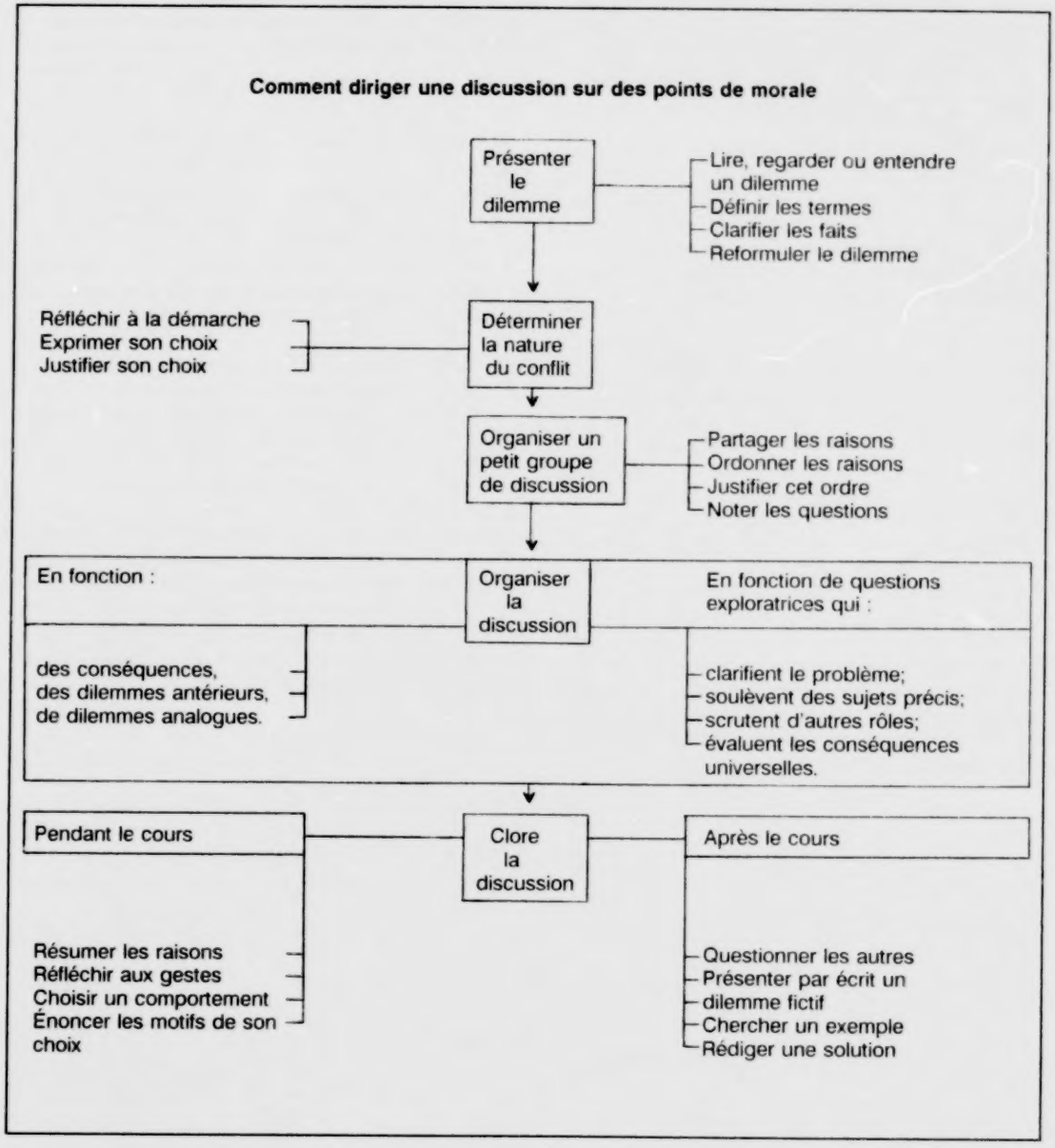
Dans toute discussion, surtout si elle porte sur un dilemme moral et a pour but d'éclaircir des attitudes personnelles, il importe de se rappeler que le rôle de l'enseignant n'est pas de trancher mais de développer le raisonnement moral des élèves. Il doit être un médiateur qui signale les complexités, les ambiguïtés et les répercussions cachées. Le cours est en grande partie une discussion générale où l'enseignant joue ce rôle de médiateur, stimule l'interaction des élèves et les incite à exercer leur esprit critique en matière de réflexion morale.

Pour stimuler la discussion, on peut recourir à divers types de questions destinées avant tout à vérifier l'assimilation du sujet et à voir si la déclaration d'un élève est comprise des autres. D'autres questions peuvent amener un élève à exprimer ses réactions devant l'avis d'un autre. Enfin, les demandes d'éclaircissement contraignent les élèves à expliquer dans le détail leurs propres déclarations.

Certaines questions, particulièrement appropriées aux débats moraux, ont trait aux principes opposés mis en cause ainsi qu'au nombre et à la nature des diverses lignes de conduite. Citons à cet égard les questions qui attirent l'attention sur un ou plusieurs points (par exemple : «Le vol se justifie-t-il parfois ?»), les questions de changement de rôle, qui demandent à un élève d'étudier la situation du point de vue d'un autre personnage du récit, et les questions d'universalité qui l'invitent à imaginer ce qui se passerait si tout le monde agissait ainsi. Toutefois, il faut, dans toute discussion, que les élèves soient en mesure de justifier leurs réponses par la raison. On les y incite aisément en leur demandant simplement «Pourquoi ?»

Vers la fin du cours, on laissera aux élèves le temps de réfléchir et de repenser leur avis personnel et leur raisonnement. On peut les aider en demandant ce que doit faire le héros de cette histoire et quel est le motif essentiel de son acte ? On n'essaiera pas de résoudre le dilemme en pratique, car ce qui importe est le raisonnement invoqué pour justifier les actes recommandés et non les actes eux-mêmes.

Voici, dans leurs grandes lignes, les étapes fondamentales du déroulement des discussions d'ordre moral.



## La clarification des valeurs

La clarification des valeurs aide les élèves à reconnaître les valeurs qui régissent leur vie, à savoir qui ils sont et à prendre conscience de leur unicité. Cette évaluation se fait en sept étapes :

### Évaluation en sept étapes

| | |
|---|---|
| **Choisir** | 1) en toute liberté, |
| | 2) entre plusieurs valeurs, et |
| | 3) après réflexion approfondie sur les conséquences de chaque éventualité. |
| **Apprécier** | 4) la valeur choisie, et |
| | 5) s'en satisfaire suffisamment pour ratifier le choix des autres. |
| **Agir** | 6) en fonction du choix, |
| | 7) de façon répétée tout au long de sa vie. |

Plusieurs exercices aident les élèves à respecter les sept étapes. On peut par exemple leur demander de classer par ordre d'importance ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, de choisir entre deux solutions et de mimer des situations qui exigent un choix entre plusieurs valeurs.

Tout au long de ces exercices, on encourage la participation active des élèves en respectant cependant leur droit de «passer leur tour», comme nous l'avons déjà dit. On tirera parti des ressources humaines de toute la classe ou de tout le groupe. Les élèves acquerront l'aptitude à écouter les autres et en viendront même souvent à s'entraider pour éclaircir ou choisir des valeurs.

Comme toute autre méthode, les exercices de mise en évidence des valeurs doivent s'employer au bon moment dans le programme et non pas exclusivement comme une fin en soi. Il est recommandé d'accorder toute l'attention nécessaire aux points 2 et 3 du choix entre plusieurs valeurs ainsi qu'aux conséquences qui en découlent, puisqu'elles tendent toutes deux à présenter la morale comme étant relative et à donner préférence aux droits de la personne plutôt qu'aux valeurs traditionnelles et sociales.

Dans ce processus, l'enseignant doit se garder soigneusement de porter des jugements; il doit endosser le rôle de guide ou de médiateur pour aider ses élèves à découvrir, par diverses possibilités, les lignes de conduite ou les croyances qu'ils estiment bonnes. Il ne doit donc pas essayer d'imposer ou d'inculquer une éthique, mais se limiter à mettre les valeurs au jour.

## Chapitre II

# L'évaluation formative

L'évaluation formative doit faciliter l'apprentissage immédiat de l'élève, en lui montrant ainsi qu'à l'enseignant, dans quelle mesure il maîtrise chacun des objectifs du programme et donc dans quelle mesure il a fait des progrès. Elle permet aussi de découvrir où et à quels égards l'élève éprouve des difficultés afin de lui proposer des moyens de progresser de manière plus satisfaisante ou de l'aider à trouver ces moyens lui-même. L'évaluation peut prendre place au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, son rôle essentiel, ne l'oublions pas, étant de mesurer les progrès, où que le besoin s'en fasse sentir.

Dans le présent chapitre, nous étudions les caractéristiques et éléments de l'évaluation formative afin que les enseignants puissent réfléchir aux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, pour envisager les avantages d'une planification soigneuse et délibérée à ces égards. Conjointement aux aspects théoriques de l'évaluation formative, nous examinons des modèles et des renseignements pratiques qui aideront l'enseignant à suivre les progrès de ses élèves en enseignement moral et religieux.

Notez bien que les guides des programmes d'enseignement moral et religieux des première, deuxième et troisième années du secondaire passent en revue tant l'évaluation sommative que l'évaluation formative. Ils analysent aussi les fonctions des lignes directrices qui guident l'évaluation du domaine cognitif comme du domaine affectif, en exposant brièvement les mesures du progrès des élèves, les instruments et plusieurs méthodes de compte rendu. Enfin, les enseignants doivent savoir que le diplôme d'études secondaires n'est délivré que si l'élève obtient deux unités en enseignement moral et religieux en quatrième ou en cinquième année du secondaire.

# 1re partie : Théorie de l'évaluation formative

## 1.1 Caractéristiques de l'évaluation formative

L'évaluation formative est de nature essentiellement diagnostique. Elle diffère beaucoup de celle qui aboutit à décerner des cotes du type bon, satisfaisant ou insuffisant sur le plan du rendement ou des résultats. On ne peut guère espérer des élèves qu'ils atteignent des objectifs dissimulés, respectent des normes inconnues ou vainquent des faiblesses mal cernées. Par l'évaluation formative, l'enseignant comme l'élève savent ce qu'ils essaient d'accomplir, connaissent les progrès réalisés et la raison des succès ou des échecs. Comme elle accorde une attention particulière à tout ce qui se passe en classe, cette évaluation offre à l'enseignant un flot constant d'informations grâce auquel il peut contrôler l'apprentissage des élèves et choisir les stratégies propices aux bons résultats.

Au nombre des attitudes et aptitudes que les enseignants doivent mettre en oeuvre au cours de l'évaluation formative, citons :

- la connaissance et la compréhension de la matière à enseigner eu égard à l'objectif précisé;
- la résolution d'adopter des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour éviter les retards dus aux difficultés d'apprentissage;
- l'interprétation attentive des données relatives non seulement aux domaines dans lesquels les élèves progressent ou éprouvent des difficultés, mais aussi aux motifs de ces progrès et difficultés;
- l'aptitude à juger, après mûre réflexion, si les élèves participent ou non au processus d'apprentissage;
- la bonne volonté de modifier ses projets à la lumière de l'information acquise.

Au nombre des avantages que les élèves tireront de l'évaluation formative citons :

- une sécurité accrue, puisqu'ils sauront ce que l'on attend d'eux;
- les encouragements qu'ils puiseront dans leurs succès mêmes;
- la possibilité de comprendre où résident leurs difficultés et de savoir ce qu'ils peuvent faire pour les surmonter.

### 1.1.1 Évaluation formative et acquisition de connaissances approfondies

L'évaluation formative est étroitement liée à la maîtrise de l'apprentissage. La forme d'étude proposée a pour objectif de permettre aux élèves de réussir dans tout ce qu'ils entreprennent et l'évaluation formative vise à faciliter l'apprentissage en garantissant les progrès continus des élèves. L'évaluation formative est propice à la réussite, puisqu'elle pousse les élèves vers une norme de rendement qui leur a été fixée et expliquée dès le début.

### 1.1.2 Évaluation formative et interprétation des résultats en fonction d'un critère

L'évaluation formative exige l'interprétation des résultats par rapport à un critère, c'est-à-dire qu'elle suppose la comparaison du rendement de chaque élève avec une norme ou un seuil de succès, qui détermine très clairement le degré de réalisation attendu à chaque objectif. Cette optique diffère de l'interprétation par rapport à la moyenne, qui compare les résultats personnels de l'élève à ceux du groupe dans son ensemble. Le tableau suivant montre bien les distinctions :

| Interprétation par rapport à la moyenne | Interprétation par rapport à un critère |
|---|---|
| • Les résultats de l'élève sont comparés à ceux de ses condisciples. | • Les résultats de l'élève sont confrontés à l'énoncé ou à la description préétablie de ce qui constitue la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs. |
| • Le résultat s'énonce sous forme de note ou de symbole montrant le rang occupé par l'élève au sein du groupe. | • Le résultat s'énonce par un symbole ou un énoncé qui montre le degré atteint par l'élève. |
| Ex. : A = parmi les meilleurs<br>B = dans la moyenne<br>C = parmi les plus faibles | Ex. : A = objectif réalisé<br>B = objectif encore en cours de réalisation<br>C = objectif non réalisé dans les délais établis |

Le but de l'évaluation formative étant de voir dans quelle mesure les élèves réalisent tel ou tel objectif, il est clair que l'interprétation par rapport au critère est la plus appropriée.

### 1.1.3 Évaluation formative et apprentissage autonome des élèves

L'enseignant ne doit pas être seul à assumer la responsabilité de l'évaluation formative. Les élèves peuvent prendre part à certaines des tâches qu'elle exige — et il faut d'ailleurs les y encourager — en s'autoévaluant et en évaluant leurs pairs. Plus on les rend responsables de leur propre évaluation et de celle de leurs condisciples, plus ils ont de chances d'apprendre par eux-mêmes et de prendre pleinement conscience de leur propre développement.

## 1.2 Évaluation

L'évaluation formative commence par la question suivante : quelles données permettront à l'enseignant (et aux élèves) de juger rationnellement si tel ou tel objectif est atteint ? Une fois qu'il saura quelles informations rechercher, l'enseignant pourra, avec l'aide des élèves, passer aux trois étapes de l'évaluation formative, en les intégrant dans une activité d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Les trois étapes de l'évaluation formative peuvent se définir comme suit.

| | |
|---|---|
| **Mesure** | Recueillir, structurer et interpréter les données; comparer les résultats réels de l'apprentissage et le développement des élèves aux résultats attendus. |
| **Jugement** | Peser les preuves et les circonstances pour déterminer le plus justement possible le degré de réussite des élèves en tenant compte de ce qu'on sait d'eux en dehors de l'objectif à atteindre. Le jugement ne doit pas être entaché d'une idée de pénalisation mais être présenté sous une forme interprétative. |
| **Décision et action** | Prendre des décisions réfléchies et des mesures bien pesées pour assurer le progrès continu des élèves. |

C'est sur ce processus que le présent guide est fondé pour donner des exemples dans chaque discipline. Comme les exemples le montreront, le modèle peut s'appliquer à toute une série de situations scolaires, dont la plupart auront pour objectif principal l'enseignement et l'apprentissage, mais dont certaines auront pour but essentiel l'évaluation elle-même.

| SITUATION D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE | PROCESSUS D'ÉVALUATION FORMATIVE | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ITEMS À ÉVALUER | MESURE | JUGEMENT | DÉCISION ET ACTION |
| SITUATION À ÉVALUER | | | | |
| | | | | |

### 1.2.1 Mesure

La mesure fait intervenir trois opérations; il s'agit d'abord de déterminer les données voulues pour juger de la réalisation d'un objectif; en second lieu, de déterminer la façon dont on recueillera ces données; et en troisième lieu, d'interpréter les résultats en les comparant aux critères choisis d'avance ou aux résultats escomptés.

**a) Collecte des données**

Les enseignants ont toujours utilisé des méthodes et des instruments divers pour recueillir des données sur les résultats et le rendement de leurs élèves. Le présent chapitre ne propose pas de nouveaux instruments ni de méthodes originales; il veut simplement montrer comment tirer le meilleur parti possible des usages les plus familiers et les moins rigides.

Nous allons introduire et développer un exemple de la seconde partie de ce chapitre pour bien montrer que l'observation et les interrogations orales se révèlent fort utiles à une conclusion logique : un jugement et une action.

| ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Élèves** | **Mesure** | | **Jugement** | **Action** |
| Que fait-il? | Que font-ils? | Quelle est l'information à rechercher? | Comment l'obtenir? | Que veulent dire toutes les manifestations observées? | Que faire? |
| | **Exploration** | | | | |
| 1. L'enseignant projette le film. | Les élèves regardent «Je ne suis pas ce que vous voyez». | Les élèves s'intéressent-ils à l'activité? | L'enseignant observe les réactions et comportements. | | |
| 2. L'enseignant demande les premières réactions au film «Je ne suis pas ce que vous voyez». | Les élèves réagissent au film. | Les élèves réagissent-ils? | L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et débattent diverses réactions. | | |
| | | De quelle nature sont leurs réactions? | | | |

Certains instruments de mesure se prêtent particulièrement bien à l'évaluation formative. En voici quelques exemples :

- tableaux d'observation
- interrogations orales
- tableaux descriptifs d'évaluation
- questions et réponses écrites
- tableaux d'auto-évaluation des élèves

**b) Tableaux d'observation**

Les tableaux d'observation sont des grilles ou des listes de vérification qui déterminent les types de comportements ou d'actes révélateurs de la réalisation des objectifs. Ces grilles sont pratiques pour prendre note des données et faciles à utiliser si on n'y inscrit pas trop d'éléments.

L'observation peut être tout aussi utile sans grille si l'enseignant sait exactement quels actes il a l'intention d'observer et s'il prend mentalement note des événements pendant la leçon. Ce faisant, l'enseignant peut exercer lui aussi une action sur la classe et réagir à son comportement tout en repérant les difficultés au moment même où elles apparaissent et en intervenant avant qu'elles ne se transforment en problèmes.

Il y a des moments où les élèves peuvent observer leur propre comportement et celui de leurs condisciples. Munis d'une liste de vérification, ils savent à quoi ils doivent prêter attention et peuvent facilement prendre note de ce qu'ils observent. Il est bon également qu'ils collaborent à la conception des grilles et des listes de vérification en déterminant avec leur enseignant les comportements et les actes à observer au cours d'une activité scolaire particulière. Quand ils jouent un rôle actif dans l'évaluation, les élèves se font une idée plus nette de ce qu'ils doivent apprendre et de ce qui constitue la réussite ou l'échec. Vous trouverez des exemples de tableaux d'observation à la section 2.3.

**c) Interrogations orales**

Sans doute l'interrogation orale est-elle l'instrument de mesure le plus souvent employé par les enseignants. D'utilisation facile, elle permet d'intervenir immédiatement si l'élève semble avoir de la difficulté. Si nous faisons fréquemment allusion à cette formule dans d'autres parties du présent chapitre, c'est que nous voulons vous convaincre de son utilité et vous inciter à y recourir régulièrement.

N'oubliez surtout pas que les questions ouvertes renseignent souvent davantage sur ce que savent et pensent les élèves que celles qui requièrent des réponses justes. Pour ne pas interroger trop souvent les mêmes élèves et ne pas attribuer les réponses d'un ou deux à la classe entière, il est parfois bon de dresser la liste des questions à poser et d'y noter le nom des élèves auxquels on va les poser. On peut ainsi mieux structurer le choix des élèves et des questions.

**d) Tableaux descriptifs d'évaluation**

On recourt souvent aux tableaux descriptifs d'évaluation pour analyser ce qu'un élève a composé ou élaboré. Les critères, fixés avant d'entreprendre la tâche et compris dès lors par les élèves, servent à évaluer toutes les productions du même genre. En s'y reportant, les élèves eux- mêmes, leur enseignant ou leurs condisciples n'ont aucun mal à voir si la tâche est réussie et dans le cas contraire, à en préciser les faiblesses.

Ainsi, en éducation morale et religieuse, on peut demander aux élèves de rédiger une composition qui s'adresse à un public particulier et vise un but bien précis. Avec un diagramme descriptif d'évaluation, enseignant et élèves peuvent savoir si lesdits élèves sont aptes à remplir cette tâche. Vous trouverez des exemples de tableaux descriptifs d'évaluation à la section 2.3.

**e) Questions et réponses écrites**

En tant que moyen utile de recueillir l'information, les questions et réponses écrites sont un instrument si connu des enseignants qu'il n'est pas nécessaire d'en dire grand chose sauf pour rappeler qu'en évaluation formative, il importe non seulement de prendre note des mauvaises réponses mais aussi d'analyser les motifs de l'erreur pour aider l'élève à répondre correctement à la prochaine occasion.

**f) Échelles d'attitudes**

Dans le domaine affectif, l'échelle d'attitudes est un excellent moyen de réunir l'information. Plusieurs programmes s'efforcent déjà de mesurer et d'évaluer ce domaine, mais ce n'est pas chose facile. Tout ce que propose le présent chapitre à ce sujet n'est donc offert qu'à titre indicatif et dans un esprit de recherche aux enseignants désireux d'expérimenter. Nous espérons pouvoir mettre à votre disposition, dans les années à venir, un plus grand nombre d'exemples d'instruments de mesure du domaine affectif. Vous trouverez des échelles d'attitudes à la section 2.3.

**g) Tableaux d'auto-évaluation**

Grâce aux tableaux d'auto-évaluation, l'élève est en mesure de rassembler des données sur ses réalisations, son comportement, ses résultats, et ainsi de suite. Tout comme les grilles d'observation, les tableaux donnent une liste d'indicateurs (c'est-à-dire d'actes ou de comportements) qui, en signalant si les objectifs sont atteints, montre bien ce qui est réalisé par rapport à ce qu'on escomptait.

Ce type d'instrument permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie en évaluation formative et parfois, surtout dans le domaine affectif, leur garantit la confidentialité. Vous trouverez des exemples de tableaux d'auto-évaluation à la section 2.3.

**1.2.2 Interprétation**

Tous les renseignements recueillis par ces divers moyens donnent aux enseignants ce dont ils ont besoin pour savoir dans quelle mesure les élèves atteignent les objectifs. Toutefois, avant de porter le jugement, il faut analyser ces données et les interpréter en fonction des attentes préalablement déterminées.

Pour le faire équitablement, vous devez avoir choisi dès le début le critère ou le seuil raisonnable de réussite. Même si l'intuition a certes sa place en évaluation formative, le jugement sera plus juste et plus facile à formuler si l'interprétation des résultats se fait à la lumière d'un critère de réalisation précis, déterminé et porté à la connaissance des élèves avant le début de l'activité.

Il n'est que juste que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux. En mathématique, par exemple, on les prévient qu'ils devront résoudre sans erreur huit problèmes sur dix pour prouver qu'ils ont atteint tel ou tel objectif. En éducation morale et religieuse, on leur signalera, dès avant la rédaction de leur composition, que l'évaluation portera surtout sur la clarté de la présentation et de la discussion du sujet.

En préparant votre leçon, vous devez imaginer le type de résultats que vous pourriez obtenir et le genre d'interprétation à tirer de vos observations.

Voici deux moyens d'élaborer une interprétation possible des résultats. L'un consiste à imaginer toutes les hypothèses en la matière et à les répertorier sous la rubrique **mesure**. Il suffit alors, pour porter le jugement final, de mentionner une des interprétations possibles et de dire dans quelle mesure elle révèle, à la lumière d'autres données, des progrès satisfaisants. L'autre consiste à citer, sous la rubrique **jugement**, une interprétation qui conduira à un jugement positif et une deuxième qui conduira à un jugement négatif, compte tenu de tous les autres signes qui concourent à ces jugements. C'est cette méthode que nous appliquons ici.

**1.2.3 Jugement**

Le point capital de l'évaluation réside dans les jugements portés par les enseignants sur les progrès de leurs élèves. Après avoir recueilli, structuré et interprété certaines données, l'enseignant doit voir si elles correspondent aux indices de réalisation d'un objectif.

Dans la pratique, c'est l'enseignant qui doit adapter les critères, car la réussite dépend de plusieurs variables : connaissances et expériences antérieures des élèves, durée et portée d'une occasion d'apprendre, planification, documents et autres ressources qui ont concouru à l'apprentissage, etc. Il faut tenir compte de tous ces facteurs réunis avant de pouvoir dire qu'un élève a réussi ou échoué.

Exposons maintenant l'étape du jugement à partir de l'exemple précédemment employé.

| ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Élèves** | **Mesure** | | **Jugement** | **Action** |
| Que fait-il? | Que font-ils? | Quelle est l'information à rechercher? | Comment l'obtenir? | Que veulent dire toutes les manifestations observées? | Que faire? |
| | **Exploration** | | | | |
| 1. L'enseignant projette le film. | Les élèves regardent «Je ne suis pas ce que vous voyez». | Les élèves s'intéressent-ils à l'activité? | L'enseignant observe les réactions et comportements. | Le manque d'attention est signe de perplexité et d'incompréhension. Insatisfaisant.<br><br>L'attention dénote l'intérêt et la participation. Satisfaisant. | |
| 2. L'enseignant demande les premières réactions au film «Je ne suis pas ce que vous voyez». | Les élèves réagissent au film. | Les élèves réagissent-ils?<br><br>De quelle nature sont leurs réactions? | L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et débattent diverses réactions. | Les réactions limitées sont signe d'incompréhension; absence d'intention et d'orientation. Progrès insatisfaisants.<br><br>Un vif intérêt pour la discussion du sujet est signe de réaction positive. Progrès satisfaisants. | |

Il importe de prendre note du caractère diagnostique du jugement. En consignant les raisons de la réussite ou de l'échec, l'enseignant et les élèves peuvent mener une leçon à bien en comprenant mieux ce qui contribue aux progrès. À partir de là, ils sont prêts à prendre des décisions et à agir.

### 1.2.4 Décision et action

En évaluation formative, l'action qui suit la mesure et le jugement est toujours pédagogique. Une fois un objectif atteint, c'est à la réalisation d'un autre qu'on travaille, à moins de poursuivre le même objectif dans un contexte différent. Si le premier objectif n'est pas atteint, on peut poursuivre en modifiant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, avec des ressources et du matériel différents ou à l'aide de tout ce qui, d'après l'interprétation des données, semble pouvoir aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage.

Les actions proposées dans tout le guide ne sont que des exemples. En effet, les situations d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation varient d'une classe à l'autre et les mesures adoptées par des élèves et des enseignants différents refléteront nécessairement cette diversité.

À la fin de l'exemple donné plus haut, la colonne **Décision et action** se présente comme suit.

| ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Élèves** | **Mesure** | | **Jugement** | **Action** |
| Que fait-il? | Que font-ils? | Quelle est l'information à rechercher? | Comment l'obtenir? | Que veulent dire toutes les manifestations observées? | Que faire? |
| | **Exploration** | | | | |
| 1. L'enseignant projette le film. | Les élèves regardent «Je ne suis pas ce que vous voyez». | Les élèves s'intéressent-ils à l'activité? | L'enseignant observe les réactions et comportements. | Le manque d'attention est signe de perplexité et d'incompréhension. Insatisfaisant.<br><br>L'attention dénote l'intérêt et la participation. Satisfaisant. | Examiner de nouveau si le matériel convient, chercher les raisons du manque d'attention; clarifier au besoin.<br><br>Poursuivre. Susciter la variété des réactions. |
| 2. L'enseignant demande les premières réactions au film «Je ne suis pas ce que vous voyez». | Les élèves réagissent au film. | Les élèves réagissent-ils?<br><br>De quelle nature sont leurs réactions? | L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et débattent diverses réactions. | Les réactions limitées sont signe d'incompréhension; absence d'intention et d'orientation. Progrès insatisfaisants.<br><br>Un vif intérêt pour la discussion du sujet est signe de réaction positive. Progrès satisfaisants. | Soulever de façon plus systématique les questions indispensables à la compréhension.<br><br>S'il y a lieu, projeter de nouveau le film avant de poursuivre.<br><br>Poursuivre en stimulant l'étude plus approfondie du sujet. |

## 1.3 Quand doit-on faire une évaluation formative ?

AVANT une suite d'activités d'apprentissage,
PENDANT une activité d'apprentissage, et
APRÈS une suite d'activités d'apprentissage.

### 1.3.1 Avant une activité d'apprentissage

Il est souvent utile à l'enseignant de savoir, avant le début d'une nouvelle activité d'apprentissage ou d'une suite d'activités, dans quelle mesure les élèves y sont déjà préparés, ce qu'ils savent déjà, ce qu'ils peuvent déjà faire, quels sont leurs intérêts et attitudes, et ainsi de suite. Les résultats de cette évaluation vous aideront à choisir les objectifs d'apprentissage et à préparer des activités adaptées aux besoins de votre classe.

Ce type d'évaluation (parfois qualifié de test préalable) peut aussi se répéter à la fin d'une série d'apprentissages (sous forme de test postérieur); la comparaison des résultats des élèves avant et après l'étude montrera le changement ou les progrès.

L'évaluation formative, en l'occurrence, met en jeu :

a. La **mesure** à l'aide d'instruments comme la grille d'observation, les questions orales ou écrites structurées, les critères descriptifs d'évaluation, l'échelle d'attitudes, le tableau d'auto-évaluation, etc., ainsi que la comparaison des résultats avec le critère fixé par l'enseignant ou, dans certains cas — surtout lorsqu'il s'agit d'attitudes — par les élèves eux-mêmes.

b. Le **jugement**, porté en fonction de tous les éléments ainsi réunis, sur la préparation plus ou moins bonne des élèves à la matière qui va leur être présentée.

c. La **décision** et l'**action** conformément au jugement porté, par exemple, commencer une nouvelle série d'apprentissages, conserver ou modifier les plans prévus pour l'activité suivante ou, dans le cas des élèves, se fixer des objectifs personnels.

Grâce aux résultats de l'évaluation préalable à l'apprentissage, enseignant et élèves savent ce qu'ils ont à faire ensuite. Si vous décernez une note à ce stade, ne vous en servez que pour des motifs pédagogiques, autrement dit pour mesurer plus tard les progrès accomplis. Vous ne devez jamais additionner des notes ni en faire la moyenne pour obtenir une note finale.

### 1.3.2 Pendant une activité d'apprentissage

C'est pendant les leçons où l'enseignant et les élèves sont en interaction que l'évaluation formative trouve le plus régulièrement et le plus naturellement place. Elle porte sur le processus d'apprentissage proprement dit ainsi que sur les facteurs qui stimulent ou entravent l'apprentissage, comme l'atmosphère de la classe, la motivation des élèves et leur participation active.

En pareil cas, l'évaluation est à ce point intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage que les trois étapes mentionnées précédemment ne sont pas aussi distinctes que dans les autres circonstances. Elles sont toutefois présentes, car l'enseignant écoute, observe et interprète ce qu'il constate, porte un jugement réfléchi en se fondant sur plusieurs facteurs et prend des décisions sur les actes à poser.

- Il **mesure** parfois à l'aide d'instruments en bonne et due forme comme ceux dont nous parlions plus haut, mais plus souvent par des moyens plus simples : questions spontanées, observations fortuites et faites mentalement. Il mesure, parfois en comparant les résultats à la norme de réussite préétablie, mais souvent en laissant les critères se dégager d'eux-mêmes en cours de leçon et en laissant les élèves se demander si l'objectif est atteint.

- Il **juge**, d'après l'information ainsi recueillie, si les élèves progressent suffisamment à chaque stade de la leçon.

- Il **décide** et **agit** en faisant appel s'il y a lieu à de nouvelles stratégies ou à un nouveau matériel, en proposant des moyens d'accroître la motivation ou l'intérêt, en remaniant les données préalables, en incitant les élèves à trouver ensemble des solutions, etc.

Les résultats de l'évaluation formative doivent toujours servir l'enseignant et les élèves dans leur double rôle de spectateurs et de participants. Même si on la prépare soigneusement, l'évaluation doit toujours laisser place à la spontanéité et à l'intuition. Si elle donne lieu à une note, celle-ci ne doit pas être ajoutée à d'autres ni intervenir dans la moyenne finale du trimestre.

### 1.3.3 Après une activité d'apprentissage

Après une activité d'apprentissage ou une suite d'activités, l'enseignant procède souvent à une évaluation pour voir quel effet ces activités ont eu sur les connaissances, les aptitudes ou les attitudes des élèves. Cette évaluation est quelquefois appelée «test postérieur», même si elle ne prend pas nécessairement la forme d'un examen au sens classique du terme. Dans le cas qui nous occupe, elle a pour objectif d'aider l'enseignant à voir si les élèves ont atteint un ou plusieurs objectifs et sont prêts à passer au suivant.

Quant aux étapes de cette évaluation, elles sont les mêmes que précédemment.

a) L'enseignant **mesure** à l'aide d'instruments semblables à ceux que nous décrivions plus haut et par d'autres moyens si les élèves réalisent les objectifs; il compare les résultats de la façon susmentionnée et note les raisons de la réussite ou de l'échec.

b) L'enseignant **juge** si les élèves ont atteint le ou les objectifs à l'aide des résultats ainsi obtenus ou d'autres sources d'information.

c) L'enseignant **décide** et **agit** en fonction de ce jugement de manière à améliorer, s'il le faut, les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui vont suivre. Il peut donc passer à l'activité suivante prévue, soit assigner certaines tâches pour surmonter l'échec ou renforcer la réussite et introduire des contextes plus exigeants.

Ici, les moyens et le déroulement de l'évaluation formative sont souvent les mêmes que pour l'évaluation sommative mais les résultats servent à de tout autres fins. Dans l'évaluation sommative, ils déterminent le passage à un niveau supérieur, les unités décernées, etc., tandis que dans l'évaluation formative, ils font progresser l'apprentissage. On peut évidemment les traduire en notes et s'en servir pour rendre compte des progrès réalisés, mais en faisant toujours bien comprendre aux élèves qu'ils auront d'autres possibilités d'apprendre avant l'évaluation sommative. Il vaut donc mieux donner les résultats de l'évaluation formative sous forme descriptive plutôt que numérique. On peut, par exemple, élaborer un bulletin régulier qui apprenne aux élèves et à leurs parents quels sont les objectifs poursuivis, quand ils sont atteints, non atteints ou en voie d'être atteints.

Le tableau suivant résume les caractéristiques de l'évaluation formative dans les trois cas envisagés, en donnant des exemples que nous ne prétendons pas exhaustifs.

| MOMENT (Quand) | AVANT L'ENSEIGNEMENT | PENDANT L'ENSEIGNEMENT | APRÈS L'ENSEIGNEMENT | |
|---|---|---|---|---|
| Type | Évaluation formative diagnostique | Évaluation formative interactive | Après un objectif<br>Évaluation formative du progrès à court terme | Après une série d'objectifs<br>Évaluation formative du progrès à long terme |
| Fonction (Pourquoi) | • Voir si les élèves sont prêts à poursuivre leur apprentissage.<br>• Permettre une planification réaliste. | • Améliorer l'interaction élèves-enseignant.<br>• Raffiner l'enseignement et stimuler l'apprentissage:<br>• pour vaincre les difficultés;<br>• pour renforcer la réussite.<br>• Créer des conditions propices à l'apprentissage.<br>• Informer élèves et enseignant des progrès. | • Évaluer le degré de réalisation d'un objectif.<br>• Améliorer l'enseignement et stimuler l'apprentissage.<br>• Informer élèves et enseignant des progrès réalisés. | • Évaluer le degré de réalisation d'un ensemble d'objectifs.<br>• Améliorer l'enseignement et stimuler l'apprentissage.<br>• Informer élèves, enseignant et parents des progrès réalisés. |
| Centre d'intérêt (Quoi) | • Préparation des élèves à un nouvel apprentissage.<br>• Connaissances, aptitudes et attitudes préalables. | • Conditions qui influent sur l'apprentissage : ambiance de la classe, motivation des élèves, intérêt.<br>• Connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à chaque étape d'une série d'activités d'apprentissage. | • Apprentissage propre à un objectif, à des connaissances, à des aptitudes et à des attitudes. | • Synthèse des connaissances, des aptitudes et des attitudes attendues. |
| Mesure (Comment)<br>ET<br>Interprétation | À l'aide d'instruments comme :<br>• l'observation et l'échelle de notation;<br>• un examen oral ou écrit;<br>• une tâche d'évaluation et une grille d'analyse.<br>Par rapport à une norme de réussite prédéterminée dont dépend le nouvel apprentissage. | À l'aide d'instruments comme :<br>• l'observation et l'échelle de notation;<br>• des questions orales;<br>• une tâche d'évaluation et une grille d'analyse.<br>À l'aide d'instruments moins structurés comme :<br>• l'observation fortuite;<br>• des questions orales;<br>• la discussion.<br>Par rapport à une norme ou à un critère qui servira d'indicateur des progrès des élèves. | À l'aide d'instruments comme :<br>• une tâche d'évaluation et une grille;<br>• un examen écrit;<br>• un examen oral.<br>Par rapport à une norme de réussite prédéterminée et portée à la connaissance des élèves. | |
| Jugement | Fondé non seulement sur l'interprétation des résultats, mais aussi sur d'autres données concernant les élèves, la situation, la fiabilité de la mesure, etc. | | | |
| Décision et action | • Commencer une nouvelle série d'activités d'apprentissage.<br>• Poursuivre selon les prévisions ou modifier les plans.<br>• Prendre les correctifs voulus, si nécessaire. | • Réexpliquer ce qui n'a pas été compris.<br>• Essayer une nouvelle stratégie pour améliorer le climat d'étude en classe.<br>• Demander à un élève qui a compris d'expliquer à un condisciple qui n'a pas comrpis.<br>• Introduire un nouveau matériel d'apprentissage. | • Poursuivre l'enseignement.<br>• Imposer des activités correctives ou d'enrichissement.<br>• Revoir une partie d'une série d'activités d'apprentissage.<br>• S'attaquer à la matière ou modifier les projets. | |

## 1.4 Planification de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

L'évaluation formative fait à ce point partie de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elle exige la même attention au moment de la planification. Nous ne voulons pas dire que ces préparatifs doivent être rigides au point d'interdire la spontanéité ou la créativité, mais plutôt qu'il faut simplement inscrire les objectifs dans un cadre en même temps que les moyens proposés pour les atteindre et en évaluer le résultat. Les résultats de l'évaluation formative obligeront l'enseignant à modifier ses plans quand le besoin s'en fera sentir. La planification soigneuse est utile, car non seulement elle oriente à coup sûr l'enseignant, mais elle montre clairement aux élèves ce qu'on attend d'eux et leur assure le concours de leurs parents dans l'apprentissage.

Avant d'étudier un modèle de planification de l'évaluation, il serait peut-être intéressant d'examiner un des nombreux types de planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Celui que nous avons choisi met en évidence les trois questions fondamentales auxquelles l'enseignant doit répondre.

### 1.4.1 Questions à résoudre à la planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

**1. Quels sont les résultats attendus de l'apprentissage ?**

- Quels sont les objectifs de l'enseignant ?
- Quels objectifs peut-on espérer voir les élèves atteindre ?
- Quelles connaissances, aptitudes et attitudes doivent-ils acquérir ?

La question, dans son ensemble, porte sur tous les aspects relatifs aux connaissances, aptitudes et attitudes des élèves. Dès le début de chaque série d'activités d'apprentissage, il faut déterminer clairement les résultats attendus en même temps que tous les éléments connexes qui délimitent ces résultats.

**2. De quels facteurs faut-il tenir compte ?**

- Que faut-il faire pour motiver et intéresser les élèves ?
- Quels sont les styles d'apprentissage des élèves ?
- Quelles sont les préférences de l'enseignant quant au matériel, aux stratégies, etc. ?
- Quelles sont les ressources nécessaires et disponibles ?

Tout ce qui agira sur le succès ou l'échec des élèves doit entrer dans les facteurs à considérer.

**3. De quels types d'intervention pourrait-on avoir besoin ?**

- Quel événement pourrait imposer le recours à d'autres stratégies ?
- Les méthodes d'enseignement proposées sont-elles les mieux adaptées à la situation ?
- À quelles difficultés les élèves risquent-ils de se heurter ?
- Quelles mesures pourrait-on prévoir pour parer à toute éventualité ?
- Faut-il fixer une limite de temps à telle ou telle activité ou laisser les circonstances en dicter la durée ?

Plus l'enseignant se sera préparé à d'autres circonstances et aboutissements que ceux qu'il espère, plus il suivra facilement les progrès de ses élèves.

Sans doute les enseignants connaissent-ils bien les divers moyens de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, mais peut-être sont-ils moins bien armés pour prévoir les stratégies d'évaluation formative. Comme celui qui précède, le modèle qui suit se compose de plusieurs questions fondamentales.

### 1.4.2 Les quatre questions qui exigent une réponse au stade de la planification des stratégies d'évaluation

**1. Quelle est l'information voulue ?**

L'enseignant doit savoir exactement ce qu'il veut que les élèves retiennent pour évaluer équitablement leurs résultats et doit notamment savoir les données qui lui serviront de preuves de réussite ou d'échec. Pour se procurer ces preuves, il examinera divers genres d'apprentissage à certains moments - par exemple, une notion cruciale comprise par toute la classe ou par certains élèves seulement; il se demandera dans quelle mesure un ou des élèves peuvent accomplir une tâche donnée; il réfléchira à l'attitude adoptée par les élèves devant tel type de devoir et essaiera de savoir si l'atmosphère de la classe est propice à l'étude.

**2. Quand l'évaluation aura-t-elle lieu ?**

a) Avant une activité d'apprentissage, quand l'enseignant souhaite savoir quelles connaissances, aptitudes et attitudes préalables ses élèves ont acquises.

b) Pendant une activité d'apprentissage, quand il veut savoir si l'apprentissage s'effectue comme il l'avait escompté et à quel moment les correctifs ou l'enrichissement s'imposent.

c) Après une activité d'apprentissage, quand il veut vérifier si un ou plusieurs objectifs sont atteints avant de passer à la série d'activités subséquentes.

**3. Pour qui l'évaluation aura-t-elle lieu ?**

Il importe de bien savoir si l'évaluation met en cause :

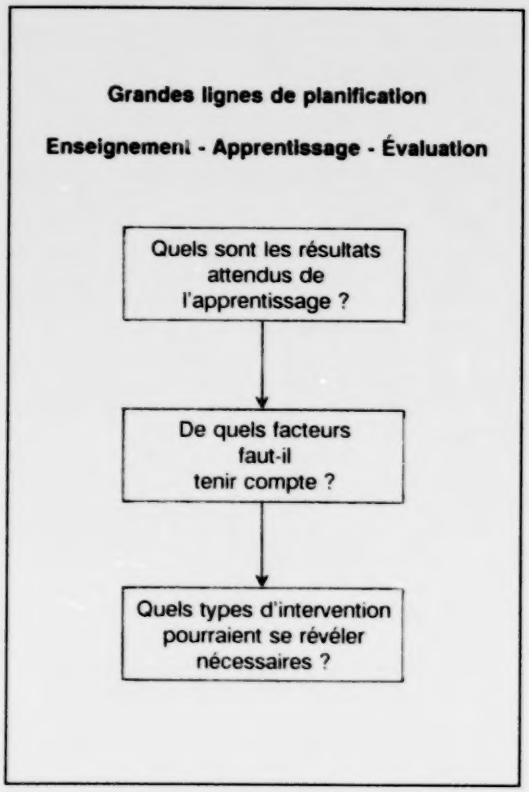
- un élève seulement;
- deux ou trois élèves;
- tous les élèves du groupe.

**4. Quels instruments emploiera-t-on ?**

Parmi les nombreux instruments disponibles[3], le professeur peut sélectionner une ou plusieurs des suggestions suivantes :

- grille d'observation,
- tableau d'analyse des tâches,
- entrevue personnelle,
- tableau d'auto-évaluation,
- feuille d'autocorrection,
- feuille de correction par des pairs,
- examen oral,
- examen écrit,
- échelle d'attitudes.

Les tableaux qui suivent montrent comment intégrer la planification de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.




3. Vous trouverez quelques exemples à la section 2.3.

## Planification détaillée

### Enseignement et apprentissage

**Quels sont les résultats attendus de l'apprentissage?**

- objectifs
  - attitudes
  - aptitudes
    - intellectuelles
    - techniques
  - connaissances
- portée de chaque objectif : où commencer et où finir ?

**De quels facteurs faut-il tenir compte?**

- style, goûts, limites de l'enseignant;
- motivation, intérêts des élèves;
- styles d'apprentissage des élèves;
- théorie de l'apprentissage;
- milieu d'apprentissage;
- budgets; etc.

**De quels types d'intervention pourrait-on avoir besoin?**

- stratégies d'enseignement et d'apprentissage :
  - — activités d'apprentissage;
  - — soutien pédagogique pour surmonter les difficultés ou renforcer la réussite selon le cas.

### Évaluation

**Quelle est l'information recherchée?**

- maîtrise de certaines notions par les élèves;
- connaissance de données précises par les élèves;
- niveau de développement des habiletés acquises;
- atmosphère de la classe;
- utilité de certaines méthodes d'enseignement.

**Quand l'évaluation doit-elle avoir lieu?**

- AVANT une activité d'apprentissage (pour évaluer ce qui a été appris);
- PENDANT une activité d'apprentissage;
- APRÈS une activité ou une série d'activités (pour vérifier si les objectifs ont été atteints).

**À qui s'adresse l'évaluation ?**

- à un ou plusieurs élèves.

**Par quels moyens ?**

- grille d'observation ou d'analyse;
- examen oral ou écrit;
- entrevue;
- feuille d'auto-évaluation; etc.

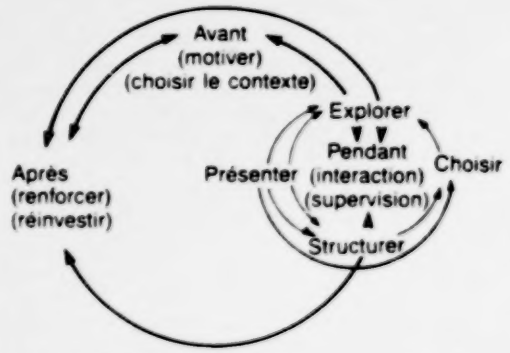
**À quelles fins ?**

- vérifier le degré de réalisation d'un ensemble d'objectifs;
- informer l'élève, l'enseignant et les parents;
- améliorer l'enseignement.

# 2e partie : Exemples d'évaluation formative

## 2.1 Enseignement, apprentissage et évaluation : l'intégration par la planification

L'enseignant doit imaginer des activités grâce auxquelles les élèves pourront étudier, choisir, structurer et exposer des notions et concepts moraux et religieux tout en développant leur faculté de raisonnement moral. Il doit à cette fin déterminer les besoins des élèves, choisir les objectifs, les contextes, le matériel et les méthodes d'évaluation voulus, pour ensuite les structurer et les présenter en laissant aux élèves le temps d'étudier, de choisir, de structurer et d'exposer. Une bonne partie du processus d'enseignement fait intervenir la planification, qui précède et suit toutes les activités ou séries d'activités d'apprentissage. Le procédé d'enseignement englobe donc le processus d'apprentissage, mais le dépasse dans le temps comme dans les éléments de la situation.




**Explorer** : spéculer, imaginer, se souvenir, chercher, fouiller, découvrir, enquêter.

**Choisir** : scruter, distinguer, trier, glaner.

**Structurer** : classer, disposer, grouper, faire la synthèse.

**Exposer** : exprimer, rédiger, parler (en bonne et due forme ou sans préparation, à titre de «propre» ou de «brouillon»), partager, consigner.

Les pages suivantes donnent aux enseignants quelques exemples de planification des activités appropriées d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Dans chaque cas, le modèle de l'évaluation est celui que nous présentions dans la première partie du présent guide. La première série d'exemples montre comment appliquer le modèle pendant l'activité et la seconde, comment l'appliquer aux étapes précédant ou suivant l'activité. Comme l'apprentissage se fait incontestablement dans toutes les situations, la distinction entre l'évaluation effectuée «pendant» une activité et l'évaluation effectuée «avant» et «après» est assez artificielle. De fait, elle vise essentiellement l'évaluation à court terme et l'évaluation à long terme.

Nous l'avons déjà dit dans la préface, mais il nous semble essentiel de le répéter : nous présentons seulement des exemples que les lecteurs ne doivent pas adopter aveuglément. Nous espérons au contraire que les enseignants étudieront attentivement les idées présentées, comprendront l'importance de la planification d'une part et de l'intégration d'autre part, mettront à l'essai ce qui leur paraîtra utile et, en fin de compte, feront appel à tout ce qui peut assurer l'épanouissement et la réussite des élèves dans le contexte de l'enseignement moral et religieux.

## 2.2 Exemples d'évaluation formative à court terme

Tous les exemples de la présente section se rapportent à un objectif intermédiaire repris de chacun des modules du programme d'enseignement moral et religieux de cinquième année du secondaire (n° 65-2500).

La première page de chaque exemple mentionne l'objectif visé, une stratégie d'enseignement qu'on trouvera dans le guide et «le point central de l'évaluation», qui précise l'objectif auquel s'adresse la stratégie d'enseignement.

Le modèle proprement dit doit montrer que l'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette optique, nous décrivons la totalité du processus à partir des six questions qui suivent.

| ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Élèves** | **Mesure** | | **Jugement** | **Action** |
| Que fait-il? | Que font-ils? | Quelle est l'information à rechercher? | Comment l'obtenir? | Que veulent dire toutes les preuves? | Que faire? |

Les colonnes **Enseignant** et **Élèves**, où nous décrivons des activités scolaires types, mettent en évidence les étapes de l'étude, du choix, de la structuration ou de l'exposé du processus d'apprentissage. Dans la colonne **Mesure**, on trouve les attitudes, les compétences ou les connaissances à mesurer, le responsable de la mesure et les instruments adoptés. La colonne **Jugement** propose une ou deux interprétations possibles des réactions et des comportements ainsi que les motifs du jugement posé. Enfin, la colonne **Action** propose à l'enseignant ou aux élèves les mesures qui pourraient faciliter l'apprentissage requis. On peut trouver également, dans cette dernière colonne, des suggestions d'activités complémentaires grâce auxquelles les élèves pourraient élargir ou revoir, dans de nouveaux contextes, les connaissances, attitudes ou aptitudes acquises.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La droiture**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de donner les caractéristiques d'une personne droite et de citer le nom de gens et de personnages bibliques ayant manifesté de la droiture durant leur vie. (Voir **Commentaires**.)

- **Activités :**

  1. Demander à un volontaire de lire I Samuel 24.

  2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     — Quel dessein Saül nourrissait-il à l'égard de David lorsqu'il se rendit à En-Guédi? Son entreprise était-elle justifiable?
     — Pour quelles raisons David aurait-il pu tuer Saül dans la caverne? Ces raisons auraient-elles été valables?
     — De quelle façon David manifesta-t-il plus de droiture que Saül à cette occasion?
     — Qu'est-ce qui montre dans ce récit que Dieu approuvait David plutôt que Saül?
     — Selon le Psaume 57, d'où est venue la délivrance de David?
     — La Bible décrit David comme un homme selon le coeur de Dieu (I Samuel 13:14). Établissez le lien entre cette description et l'attitude de David rapportée en I Samuel 24 et au Psaume 57.

**À privilégier dans l'évaluation**

L'essentiel, c'est la capacité de l'élève à reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines en examinant une manifestation de la droiture dans la vie de David.

| ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Élèves** | **Mesure** | | **Jugement** | **Action** |
| Que fait-il? | Que font-ils? | Quelle est l'information à rechercher? | Comment l'obtenir? | Que veulent dire toutes les preuves? | Que faire? |
| Il fait lire le chapitre 24 de **I Samuel** | Explorer<br><br>Ils lisent le texte. | Les élèves se sentent-ils concernés? | Observation des réactions et de la conduite des élèves. | L'attention signifie intérêt et plaisir. | • Poursuivre |
| | | | | Le manque d'attention est signe de manque d'intérêt. | • Chercher les motifs du manque d'intérêt<br>ou<br>• Varier la méthode de présentation en paraphrasant l'histoire ou en demandant aux élèves de faire une lecture dramatique du passage<br>ou<br>• Utiliser une autre version de la Bible. |

| ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Élèves** | **Mesure** | | **Jugement** | **Action** |
| Que fait-il? | Que font-ils? | Quelle est l'information à rechercher? | Comment l'obtenir? | Que veulent dire toutes les preuves? | Que faire? |
| Il s'enquiert des premières réactions au thème du texte. | Les élèves réagissent, par ex.:<br>— en répondant aux questions,<br>— en donnant leur avis,<br>— en échangeant leurs opinions avec les autres. | Les élèves peuvent-ils désigner le thème? | L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles.<br><br>Les élèves posent des questions et répondent entre eux. | Les réactions qui montrent un lien entre le texte et le sens de la justice prouvent la compréhension.<br><br>Les réactions limitées sont signe d'un manque de compréhension du texte. | • Poursuivre après avoir exprimé son approbation.<br><br>• Poser les questions indispensables à la compréhension; s'attacher aux paroles ou, s'il y a lieu, relire le texte avant de poursuivre,<br>ou<br>• Voir les autres solutions énumérées à la première étape (même colonne ci-dessus). |

## 2.3 Prospective-rétrospective : évaluation de la formation à long terme

Les exemples qui précèdent nous ont montré comment l'évaluation formative peut faciliter l'apprentissage quotidien des élèves. Par contre, la discussion qui suit porte sur le modèle d'évaluation formative employée pour superviser les progrès des élèves à long terme. Dans tous les exemples précédents, axés sur un seul objectif et placés dans un contexte qui tendait à stimuler l'écoute, l'expression écrite et orale ou la lecture, l'évaluation s'intéressait autant au rendement des élèves dans le processus d'apprentissage qu'à leur réalisation d'un objectif en soi. Dans la présente section, l'accent porte sur le programme dans son ensemble et l'évaluation formative vise les résultats des élèves à l'égard d'un ou des objectifs et dans une grande variété de contextes.

### 2.3.1 Quelle est l'information recherchée ?

En général, tous les enseignants doivent savoir quels progrès les élèves réalisent en apprentissage et en sensibilisation par rapport aux objectifs du programme. Ils doivent, particulièrement, répondre à plusieurs questions en fonction de besoins différents.

- Pour planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

  — Quels sont les contextes précis qui intéresseront les élèves ?
  — Quelles sont les connaissances et l'expérience préalables des élèves au sujet des concepts moraux et religieux à l'étude ?
  — À quels niveaux de raisonnement moral les élèves sont-ils capables de raisonner ? Dans quels domaines ont-ils besoin de nouvelles expériences ?
  — Globalement, à quel rythme et selon quelle orientation les élèves se développent-ils ?

- Pour orienter les élèves individuellement

  — À quelles stratégies recourt tel élève pour étudier, choisir, structurer et exposer ? Lesquelles doit-il acquérir ?
  — Quels objectifs personnels tel ou tel élève pourrait-il poursuivre ?

- Pour présenter ses conclusions aux parents, aux administrateurs et au grand public

  — Globalement, quels progrès les élèves font-ils ?
  — Quels sont les besoins particuliers des élèves ?
  — Quelles sont les améliorations à apporter aux matériaux, à la documentation et aux autres ressources en matière d'apprentissage ainsi qu'au programme lui-même ?

S'il veut déterminer avec précision les questions à poser, chaque enseignant devra délimiter clairement, et de préférence avec le concours des élèves, les objectifs à atteindre et leur contexte, ainsi que les signes sur lesquels il se basera pour en vérifier la réalisation. L'évaluation à long terme exige en effet la synthèse des signes accumulés pendant une longue période.

### 2.3.2 Comment se procurer et consigner l'information ?

L'enseignant trouvera dans sa pratique pédagogique quotidienne plusieurs sources d'information sur le rendement et les progrès des élèves. Si certaines données sont déjà consignées, d'autres réclament des outils de consignation, de cueillette et d'enregistrement simples.

- Travaux écrits des élèves

  — Tout ce qu'écrivent les élèves, de leur premier jet à leur copie au propre en passant par les brouillons révisés, peut être recueilli, daté et classé à des fins de référence.

- Observation de l'enseignant

  — Ceci comprend les notes, les grilles d'analyse des travaux en cours, l'étude de l'intérêt, l'enquête sur les attitudes, l'auto-évaluation des élèves, les tableaux des progrès.

  — On peut dater tous les rapports quotidiens d'évaluation formative, qu'ils soient dressés par l'enseignant ou par les élèves au moment même où ils se livrent à diverses activités (réagir, composer ou discuter en groupe) et les classer afin de les examiner à intervalles réguliers.

— Quand il l'estime bon, l'enseignant peut demander aux élèves d'indiquer, de vive voix ou en répondant par écrit à un questionnaire, l'intérêt qu'ils éprouvent pour divers sujets, de dire ce qu'ils lisent, regardent ou écrivent en dehors de ce qui leur est imposé et d'expliquer ce qu'ils ressentent envers certaines tâches d'apprentissage et de communication. Ces documents, eux aussi, peuvent être datés et conservés comme références.

— Les élèves peuvent également dresser un tableau ou tracer un graphique qu'ils rempliront après certaines leçons (ou à d'autres moments bien précis) pour suivre leurs progrès tels qu'ils les perçoivent.

Vous trouverez à la fin de ce chapitre quelques échantillons de grilles, de tableaux et d'enquêtes.

- Discussions et entrevues

— L'enseignant peut organiser des discussions, quand le besoin s'en fait sentir, parmi de grands ou de petits groupes d'élèves. Ces discussions représentent le plus souvent un type d'exploration, spontané et assez peu structuré, pour les activités en cours ou en discussion et pour l'évaluation qui les suit. Comme elles offrent à l'enseignant et aux élèves l'occasion de fréquents retours d'information, elles viennent renforcer les progrès et dévoiler les besoins de la classe dans son ensemble.

— Les entrevues en tête à tête avec les élèves représentent une source d'information plus structurée et plus formaliste. Les élèves doivent s'y présenter prêts à analyser de manière réfléchie ce qu'ils ressentent à l'égard des tâches qui leur ont été attribuées, dans le but de déterminer les progrès qu'ils croient avoir réalisés et de se fixer des objectifs personnels réalistes au chapitre de leurs obligations d'apprentissage individuelles.

- Devoirs évalués

— L'enseignant peut parfois donner un devoir à ses élèves pour voir comment ils s'en tirent, et le leur redonner plus tard pour mesurer l'évolution accomplie. La valeur de ces devoirs est limitée parce qu'ils ne révèlent les réalisations des élèves que dans un seul contexte.

### 2.3.3 Comment accumuler l'information en vue de son interprétation ?

Les deux principaux moyens d'accumuler l'information sont le dossier où l'élève range ses papiers et le journal de classe de l'enseignant.

- Le dossier de l'élève contient tous ses travaux écrits, ses tableaux d'auto-évaluation, ses projets de recherche, ses relevés d'attitudes, etc. Il contient également la liste des éléments et des objectifs convenus au début de l'année et les preuves des progrès réalisés à ce chapitre par l'élève. En examinant, analysant et interprétant régulièrement les données contenues dans leur dossier, les élèves prennent conscience de leurs points forts comme de leurs points faibles dans divers contextes d'apprentissage et de communication; ils y trouvent assez de motivation non seulement pour atteindre les objectifs initiaux mais aussi pour s'en imposer de plus difficiles et les réaliser; ce faisant, ils se livrent en plus à une évaluation permanente de leurs progrès personnels.

- Le journal de l'enseignant contient tout ce qu'il décide de noter à propos du rendement de ses élèves, de leurs attitudes, de leurs intérêts et de leurs progrès. Il peut y consigner des commentaires sur la classe en général ou sur les élèves en particulier. Il peut y inscrire de courtes notes prises en observant ou après avoir observé certains élèves en pleine activité, le compte rendu sommaire des conférences et entrevues, l'analyse et l'interprétation des dossiers des élèves et tout autre témoignage dont il dispose sur certains des élèves. Il y note aussi toutes les décisions et mesures prises à la suite de l'évaluation formative. Vous trouverez des exemples plus loin.

### 2.3.4 Quels sont les décisions et les actes qui s'ensuivent ?

Après avoir recueilli, interprété et jugé les signes de progrès des élèves, l'enseignant peut décider en connaissance de cause des mesures à prendre pour toute la classe comme pour chaque élève en particulier. Ceux qui recourent aux techniques et méthodes exposées ici constatent qu'une profusion de données concrètes est infiniment plus utile que la traditionnelle série de notes, d'autant plus qu'on peut les accumuler tout aussi facilement avec l'aide des élèves. Ces données permettent aussi d'étudier et d'analyser avec plus de précision les forces et faiblesses des élèves. L'enseignant peut ainsi planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur la base

d'informations plus complètes. Il oriente avec plus de précision les élèves, en trouvant plus souvent l'occasion de les inciter à assumer la responsabilité de leur apprentissage et il rend compte de leurs résultats aux parents, aux administrateurs et aux autres personnes intéressées avec plus d'assurance.

Quand il aura confronté aux objectifs toutes les preuves de réussite des élèves, il pourra en faire la synthèse et de là, porter un jugement sur l'évolution globale de ces derniers. Ce jugement, s'il le faut absolument, peut se traduire par une note, c'est-à-dire un symbole numérique ou alphabétique représentatif du degré de réalisation des objectifs. Pareille note représente bien plus qu'une pure et simple addition, c'est le résultat d'un examen et d'une interprétation réfléchis et bien pesés des progrès de l'élève.

Les tableaux et diagrammes qui suivent sont des exemples d'instruments de mesure qu'on peut employer pour rassembler les données nécessaires à l'examen réfléchi et bien pesé des progrès des élèves.

# A. ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DU GROUPE

## 1. Analyse des rôles — Tableau de l'observateur

Le tableau qui suit doit aider l'observateur à recueillir les données qui lui permettront d'évaluer globalement la participation aux discussions du groupe.

Pour analyser le fonctionnement du groupe, il suffit d'y indiquer le nombre de fois où chaque membre prend la parole et le rôle qu'il endosse à cette occasion.

## 2. Exemple de tableau

| Nom | Pose des questions | Apporte son concours | Contredit | Évalue | Fait des remarques de procédure | Donne de l'information ou son avis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

## 3. Mode d'emploi pour l'observateur

1. Dressez un tableau semblable à celui-ci afin d'y inscrire vos données.

2. Notez-y les contributions de chaque membre pendant la discussion :

   — en inscrivant un trait, chaque fois qu'un élève parle, dans la catégorie de contribution apportée par l'élève;
   — en évaluant les rôles ainsi joués.

## 4. Exemples de rôles

- Interpellateur : pose beaucoup de questions ou à tout le moins d'excellentes questions.
- Synthétiseur : essaie de conclure certaines parties de la discussion.
- Conciliateur : essaie de dissiper les conflits qui se déclarent au sein du groupe.
- Agitateur : perturbe le groupe.
- Animateur : essaie de créer une atmosphère amicale et d'encourager les autres.
- Meneur : finit par orienter la discussion en faisant notamment des remarques sur la procédure.

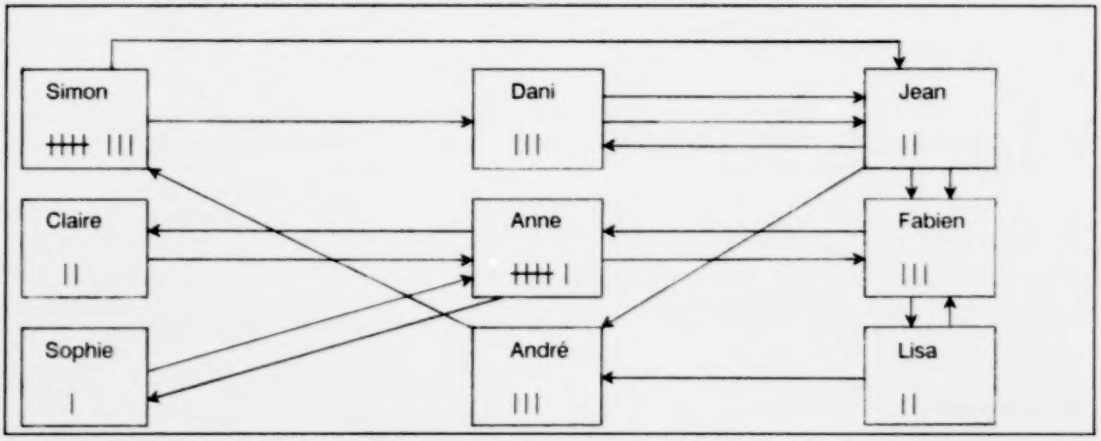
Utilisez cette information pour évaluer globalement la participation à la discussion de groupe.

## B. ANALYSE DES DISCUSSIONS ET DE LA PARTICIPATION EN CLASSE

### 1. Interactions — Tableau de l'observateur

Le schéma que voici doit aider l'observateur à recueillir les données de base d'un jugement global sur la participation aux discussions en groupe ou en classe.

Pour analyser le fonctionnement du groupe, il suffit d'indiquer le sens de la communication et le mode qu'elle suit entre les membres de la classe.




### 2. Mode d'emploi pour l'observateur

1. Dessiner un schéma comme celui-ci, chaque carré représentant un membre du groupe.

2. Pendant la discussion, tracez une ligne pleine entre les personnes qui s'adressent les unes aux autres, et chaque fois qu'un élève contribue à la discussion ou fait une observation à la classe dans son ensemble, tracez un trait dans sa case.

3. Utilisez l'information ainsi recueillie pour porter un jugement global sur la participation de l'élève.

4. Prenez garde de ne pas trop vous fier au graphique obtenu au terme d'une seule discussion. Les suivantes pourraient très bien adopter une configuration fort différente.

## C. OBSERVATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE — LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ENSEIGNANT

| | Oui | Parfois | Non | Pas de réponse ou sans opinion |
|---|---|---|---|---|
| Explorer: | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • s'interroger | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • prévoir | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • chercher | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Chercher: | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • examiner minutieusement | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • faire des distinctions | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • trier | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Structurer: | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • disposer | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • classer | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • synthétiser | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Exposer: | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • faire part | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • prendre note | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • écrire et parler dans les règles ou sans formalisme, sous forme «propre» ou «brouillon» | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

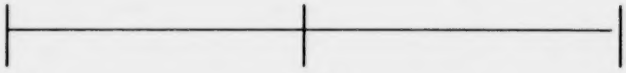
Évaluation globale _____

Remarque L'enseignant peut très bien choisir trois élèves à observer tout particulièrement chaque jour et, après le cours, examiner leur dossier respectif. L'opération prendrait cinq ou six minutes pour l'observation en classe et 15 minutes pour l'examen des dossiers. Il pourrait ainsi observer tous les élèves au moins deux fois pendant chaque période de quatre à cinq semaines. L'enseignant note dans son cahier toutes les mesures de formation envisagées à la suite de ces observations.

## D. ÉTUDE DES ATTITUDES — FORMULES DIVERSES

**1. En continu**

a. Vous sentez-vous heureux ?



0 % du temps — 50 % du temps — 100 % du temps

b. De quelle liberté personnelle jouissez-vous ?

Toutes les décisions sont prises pour vous. /_____/ Vous êtes totalement libre de faire ce qui vous plaît.

**2. Sous forme d'échelle**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a. | Mes amis estiment qu'étudier la Bible est une perte de temps. | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas tout à fait d'accord | Absolument pas d'accord |
| b. | Il faudrait rétablir la peine capitale au Canada. | Tout à fait d'accord | D'accord | Pas tout à fait | Absolument pas d'accordd'accord |

**3. Questionnaire à choix multiple**

a. Au cours d'enseignement moral et religieux, je ...

a) me sens ordinairement bien et suis heureux d'apprendre . _____
b) me sens très concerné, mais m'ennuie parfois. _____
c) ne suis pas très intéressé, mais trouve certaines choses utiles. _____
d) n'aime pas le sujet; ce n'est pas important pour moi. _____

b. En songeant à Bouddha, quel est le qualificatif qui vous vient d'abord à l'esprit ?

| | | | |
|---|---|---|---|
| — pacifique | — ferme | — savant | — non conformiste |
| — sage | — solitaire | — radical | |
| — aimant | — serein | — bizarre | |

**4. Alternative**

a. À quel personnage de la Bible vous identifiez-vous le plus ?

i) Paul ou Jean le Baptiste.
ii) Marie-Madeleine ou Marie, mère de Jésus.
iii) Amos ou David.

b. Qu'est-ce qui importe le plus chez un ami ?

i) La franchise ou la fidélité.
ii) Le désir d'aider ou le désir d'écouter.
iii) La générosité ou l'intelligence.

**5. Hiérarchique**

a. De toutes les activités ci-dessous, laquelle vous aiderait le plus à étudier une tradition religieuse que vous ne connaissez pas ?
(Classez-les par ordre de préférence.)

- Étudier les écrits sacrés de cette religion. ____
- Écouter ce qu'en disent ses fidèles. ____
- Écouter un enseignant parler de cette foi. ____
- Visiter le pays où cette religion est pratiquée. ____

b. Quelles sont à votre avis les principales préoccupations de la société aujourd'hui ? (Citez-en cinq par ordre d'importance.)

La drogue — la délinquance juvénile — la mort — l'avortement — l'écologie — la pauvreté — le vieillissement — les droits de la personne — la violence — les armes nucléaires — le vandalisme — la faim dans le monde — les relations sexuelles — autres.

_____

_____

_____

## E. OBSERVATION DES RÉACTIONS DE L'ÉLÈVE — LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ENSEIGNANT

**Quelle est l'information recherchée ?**

Quand vous évaluez au cours d'une longue période les progrès réalisés par les élèves sur le plan des réactions, cherchez d'abord les signes de réactions appropriées à un contexte donné ou de l'adoption de stratégies adaptées à l'exécution de la tâche.

Voici quelques-uns des indices que vous pouvez rechercher :

| | OUI | PARFOIS | NON |
|---|---|---|---|
| • **Expression de la réaction initiale** | | | |
| — L'élève est-il capable et désireux d'exprimer ses premières réactions devant un sujet donné ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| • **Modification ou confirmation de la réaction initiale** | | | |
| — L'élève respecte-t-il les réactions des autres ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| — Fait-il appel aux données disponibles pour élaborer ou confirmer sa réaction initiale ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| • **Interprétation** | | | |
| — L'élève pose-t-il des questions sur le sujet abordé et l'étudie-t-il ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| — L'élève compare-t-il ses réactions à celles de ses condisciples ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| • **Évaluation** | | | |
| — L'élève est-il capable d'arriver à manifester plus d'objectivité envers le sujet ? | ☐ | ☐ | ☐ |
| — L'élève peut-il justifier sa réaction ? | ☐ | ☐ | ☐ |

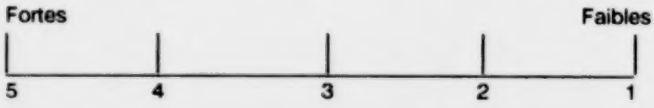
## F. RAPPORT D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE

Nom _____ Année _____

**Consignes**

- Le présent rapport doit vous aider à constater les progrès réalisés pendant l'année scolaire.
- Remplissez un formulaire après chaque leçon.
- Servez-vous de l'échelle ci-dessous pour décrire vos réactions telles que vous les avez vécues :

Échelle :




- Inscrivez les chiffres correspondants dans les cases ci-dessous.
- Ajoutez tous les commentaires qui précisent votre cote.
- Une fois le formulaire rempli, rangez-le soigneusement dans votre dossier.
- Apportez votre dossier quand vous devez rencontrer votre enseignant.

| **Leçon** | **Date** | |
|---|---|---|
| **Caractéristiques** | **Cote** | **Commentaires** |
| 1. J'étais disposé à exprimer mes sentiments sur la matière à l'étude. | ☐ | |
| 2. J'étais sûr de ma réaction personnelle. | ☐ | |
| 3. J'étais disposé à adopter une position provisoire à propos du sens de la matière à l'étude. | ☐ | |
| 4. Je respectais les commentaires de mes condisciples et de mon enseignant. | ☐ | |
| 5. J'éprouvais du respect pour la matière à l'étude. | ☐ | |
| 6. Je me suis montré tolérant envers les réactions des autres. | ☐ | |
| 7. J'étais fermement décidé à mener la tâche à bon terme. | ☐ | |
| 8. Je commence à saisir ce que signifie réagir. | ☐ | |

## G. PARTICIPATION AU SEIN DU GROUPE — FEUILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE _____

TÂCHE _____ DATE _____

| | Faible | | | Forte |
|---|---|---|---|---|
| 1. Je concours ouvertement à la tâche du groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Je me souviens des contributions apportées par d'autres membres du groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. J'approuve les autres à voix haute. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. J'essaie d'exprimer ce qu'il me semble que les autres ressentent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. J'analyse la tâche. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Je suggère des solutions et des actes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Je cherche des preuves qui viennent confirmer ou infirmer les solutions et les actes que je propose. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. J'évalue les solutions et les actes proposés par les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je cherche les raisons d'accepter les solutions et actes proposés ou de m'y opposer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Je finis par choisir une solution ou par poser un acte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Je suis prêt à envisager honnêtement le point de vue d'un autre. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Commentaire : _____

_____

_____

## H. DISCUSSION EN PETIT GROUPE POUR RÉSOUDRE UN PROBLÈME —

## LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ENSEIGNANT

| | Faibles | | | Fortes |
|---|---|---|---|---|
| **1. Aptitudes sociales** | | | | |
| a) Exprime catégoriquement son accord. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Fait allusion aux contributions apportées par d'autres membres du groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Exprime son approbation. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Partage les sentiments des autres et l'exprime. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| **2. Stratégies cognitives** | | | | |
| a) Analyse la nature du problème. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Pose des hypothèses. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Trouve et emploie des preuves qui confirment ou infirment une déclaration. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Évalue ces preuves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Fixe les critères que la solution doit atteindre pour répondre à la question de façon satisfaisante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Suggère des solutions. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Évalue les solutions. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Se range à l'avis unanime. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Donne les motifs du choix. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| **3. Stratégies de réflexion** | | | | |
| a) Considère ses contributions personnelles à la discussion comme provisoires. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Reconnaît l'éventuelle valeur de points de vue différents du sien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Cherche en vertu de quels principes plus vastes certaines contradictions pourraient s'expliquer. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Nom de l'élève : _____

Évaluation globale : _____

Voici quelques exemples d'outils d'enregistrement que vous pourriez employer pour faire la synthèse des résultats des élèves dans certains contextes.

## A. TRAVAIL DE L'ÉLÈVE PENDANT LE TRIMESTRE

Nom de l'élève : _____

Code : _____

Trimestre : _____

Tâches d'évaluation

| Description du contexte | 1re | | 2e | | 3e | | 4e | | 5e | | FINALE* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Date | Cote° | Date | Cote | Date | Cote | Date | Cote | Date | Cote | |
| Dilemme Moral | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Réagir à un film | | | | | | | | | | | |

N.B. ° Cote : n'importe quelle échelle de notation fait l'affaire, par exemple, 1, 2, 3, 4; + - v - o; réussite/échec; A, B, C, D.

* En attribuant la cote finale, ne pas oublier que l'élève doit être évalué selon ses propres progrès; donc, ne se servir des premières cotes qu'à titre de comparaison pour les dernières, sans faire de moyennes qui pénaliseraient inutilement l'élève.

Commentaires : _____

_____

_____

Signature : _____

## B. RÉTROACTION DES CONDISCIPLES

Après une séance en petit groupe, les élèves disent ce qu'ils ont apprécié de la contribution des autres membres du groupe.

Leurs déclarations peuvent notamment prendre les formes qui suivent.

— J'ai bien aimé quand tu _____

_____

_____

— Ça m'a aidé quand tu _____

_____

_____

— Quand tu _____

moi j'ai _____

— Le groupe a bénéficié aujourd'hui de ce que tu _____

_____

_____

— Le qualificatif qui te définit le mieux est : _____

Dans la mesure où ces activités doivent encourager les élèves à courir des risques et à essayer de nouveaux comportements, il importe que l'enseignant donne aussi l'exemple de ces comportements.

## Chapitre III

# Stratégies d'enseignement

Vous trouverez dans le présent chapitre les stratégies d'enseignement que nous vous suggérons. Elles se fondent sur les objectifs intermédiaires du programme de cinquième année du secondaire. Nous avons adopté la même formule pour décrire chaque activité et, parfois, conçu plusieurs activités pour répondre au même objectif. Chaque stratégie présente une situation d'apprentissage particulière, quelquefois répartie sur plusieurs heures de cours, ainsi que des démarches pédagogiques qui, à notre avis, conviennent à la matière en cause. Nous mentionnons les ouvrages auxquels vous pourrez vous reporter. Vous trouverez aussi de la documentation en annexe à la fin de la section.

Nous vous incitons vivement à choisir ce qui vous convient, parmi ces activités et ces matériaux, et à adapter votre démarche aux besoins, aptitudes et intérêts des jeunes auxquels vous enseignez. Nous espérons que les pages qui suivent vous seront utiles et feront naître chez vous quantité d'idées neuves pour donner le cours de cinquième année du secondaire.

# À la recherche d'un sens à la vie

## Module 1
## La quête humaine et la Bible

### Introduction

Depuis le début des temps, l'Homme n'a jamais cessé de rechercher un but et donc une orientation à sa vie. La Bible est la chronique de la recherche judéo-chrétienne du sens de la vie.

Le module 1 examine des thèmes bibliques liés à cette quête humaine. On y explore des textes bibliques pour aider l'élève à mieux comprendre la recherche personnelle du sens de la vie.

Dans ce module axé sur la Bible, l'élève étudie en particulier la fusion du sacré et du profane dans la vie d'un personnage de l'Ancien Testament et dans la vie de Jésus. Il explore ensuite, dans l'optique de la Bible, ce qu'est la base d'une existence réussie. Le module étudie, pour terminer, le rapport entre la mort et le message d'espoir présenté par la Bible.

THÈME: **À la recherche d'un sens à la vie** CLASSE: **5e année**

SUJET: **La quête humaine et la Bible** MODULE: **1**

OBJECTIF GÉNÉRAL: **Sensibiliser l'élève à la quête humaine du sens de la vie, présentée par la Bible.**

| Objectifs terminaux | Objectifs intermédiaires | Contenu | Répartition du temps |
|---|---|---|---|
| L'élève sera en mesure: | L'élève sera en mesure: | | |
| 1.0 de montrer qu'il comprend la vision de la vie présentée dans la Bible; | 1.1 d'analyser la vision de la vie humaine présentée dans la Bible, en examinant les attitudes à l'égard de la vie exprimées dans la Genèse et dans l'Évangile de Jean; | 1.1.1 **Conceptions de la vie humaine**<br>exprimées dans:<br>— Genèse 1-3,<br>— Jean 1:1-18. | 3 heures |
| | 1.2 de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans l'Ancien Testament, en examinant comment s'expriment ces liens dans divers événements de la vie d'un personnage de l'Ancien Testament; | 1.2.1 **Vie laïque et religieuse dans l'Ancien Testament**<br>illustrée par l'un des personnages suivants:<br>— Jacob (Genèse 25-36),<br>— David (I Samuel 16-II Samuel 24). | 4 heures |
| | 1.3 de reconnaître l'interrelation entre la vie laïque et la vie religieuse dans le Nouveau Testament en examinant comment ces liens s'expriment dans divers événements de la vie de Jésus. | 1.3.1 **Vie laïque et religieuse dans le Nouveau Testament**<br>illustrée dans l'une des manifestations suivantes:<br>— les sept signes de Jésus (Jean 2-11),<br>— les paraboles de Jésus. | 4 heures |
| 2.0 de comprendre les fondements moraux de la vie exprimés dans les récits bibliques; | 2.1 de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques; | 2.1.1 **Justice**<br>Examiner les manifestations suivantes de la justice:<br>— droiture (Genèse 38),<br>— égalité (II Samuel 11-12; Matthieu 7:1-5),<br>— rétribution (Genèse 6-9; Romains 2),<br>— équité (Matthieu 5; Colossiens 1). | 4 heures |

| Objectifs terminaux | Objectifs intermédiaires | Contenu | Répartition du temps |
|---|---|---|---|
| | 2.2 de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines en examinant comment il s'exprime dans divers écrits bibliques. | 2.2.1 **Amour**<br>Examiner les formes suivantes d'amour:<br>— amour pour les autres (Luc 6:32-35),<br>— amour envers Dieu (Deutéronome 30; Jean 15:1-17),<br>— amour de Dieu pour l'humanité (Osée 11; Jean 4:7-12). | 4 heures |
| 3.0 de comprendre les façons dont s'exprime, dans la Bible, l'espoir pour l'humanité. | 3.1 de comprendre la notion d'expiation dans la Bible en donnant des exemples de sacrifice et d'offrande tirés de la Bible; | 3.1.1 **Expiation**<br>— Ancien Testament: sacrifices de chaque jour et des jours de fête (Lévitique 1-7);<br>— Nouveau Testament: le sacrifice de Jésus (Matthieu 26-27). | 4 heures |
| | 3.2 de comprendre la notion de salut en étudiant comment elle s'exprime dans la Bible; | 3.2.1 **Notion de salut**<br>en tant que délivrance:<br>— collective (Exode 12-15);<br>— individuelle: (Jean 3:1-21; Jacques 2:14-26). | 3 heures |
| | 3.3 de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique. | 3.3.1 **La destinée de l'humanité**<br>dans au moins un des écrits suivants:<br>— Daniel 7-12,<br>— Marc 13,<br>— extraits de la Révélation de Jean. | 5 heures |

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure d'analyser la vision de la vie humaine présentée dans la Bible, en examinant les attitudes à l'égard de la vie exprimées dans la Genèse et dans l'Évangile de Jean.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Dieu, l'humanité et la nature**

- **Mise en situation**

1. Inscrire les titres suivants au tableau: **Dieu et la nature, Dieu et l'humanité, L'humanité et la nature.** Distribuer **Genèse 1; 2:1-14** (annexe N.1) et demander à un élève de lire le texte à haute voix.

2. Demander aux élèves de souligner en différentes couleurs les passages qui traitent de la relation entre Dieu et la nature, entre Dieu et l'humanité, entre l'humanité et la nature.

3. Ensuite, faire passer **La Création** ou **Au commencement**. (Voir **Matériel d'appoint**.)

- **Activités**

1. Discuter des questions qui suivent, en se reportant au passage mentionné plus haut.

   - En quoi la description de la création de l'être humain diffère-t-elle de la description de la création de la nature?
   - Que signifie «confier une responsabilité à quelqu'un»?
   - Dans le compte rendu de la création, quelle relation y a-t-il entre le fait que, d'une part, Dieu nomme ses oeuvres (1:5,8,10) et que, d'autre part, un être humain nomme aussi certaines des créatures (2:19)?

2. Lire le Psaume 8 aux élèves et leur demander de répondre aux questions qui suivent.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Cornut, Michel: **Sept jours pour un monde**, Presses bibliques universitaires, Lausanne, 1986.

2) Matériel
   - Genèse 1; 2:1-14 (annexe N.1).
   - Des crayons de couleur.
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels
   - **La Création**: présentation audiovisuelle (diapositives avec texte), 12 min, Centre de ressources, Conseil d'éducation juif, tél.: (514) 735-0333.
   - **Au commencement**: présentation audiovisuelle (diapositives) illustrant Genèse 1 et le Psaume 104, 13 min, Audiovie, tél.: (514) 878-3035.

## COMMENTAIRES

- En décrivant la vision biblique de la création, il importe de souligner les points qui suivent.
  - Dieu a créé la nature et c'est pourquoi la nature est bonne (mais elle n'est pas Dieu).
  - L'être humain est fait à l'image de Dieu, règne sur la nature et poursuit l'action créatrice de Dieu.
  - L'humanité a reçu la liberté, mais en a abusé, ce qui peut amener une déformation de la relation entre la personne et la création.
- Pour le présent objectif lié à la Genèse, l'enseignant voudra peut-être revoir les trois démarches de l'objectif 3.1 du module 1 présentées dans le **Guide d'enseignement moral et religieux protestant de quatrième année du secondaire.**
- Renvoi: module 3, objectif 1.1, première démarche. Voir aussi module 2, objectif 1.2, troisième démarche.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure d'analyser la vision de la vie humaine présentée dans la Bible, en examinant les attitudes à l'égard de la vie exprimées dans la Genèse et dans l'Évangile de Jean.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Dieu, l'humanité et la nature (suite)**

- Sur quoi repose la conception selon laquelle, en tant qu'humains, nous bénéficions d'une situation privilégiée dans la création?
- Quels sont les droits et responsabilités inhérents à cette situation?

3. Demander aux élèves de lire Genèse 3 et de trouver le thème de ce passage. (Ce passage raconte la séparation entre l'humanité et le Créateur et le fait qu'à partir de ce moment, sa création n'était plus ce qu'elle était censée être.)

- **Synthèse**

Amorcer une discussion en demandant aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

- Selon la Genèse, quelle aurait dû être la relation entre la nature et l'humanité?
- D'après vous, comment pourrait-on rétablir cette relation?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'égalité (suite)**

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion à partir des sujets qui suivent.

  - Il Samuel 11:1-12:15 raconte l'histoire d'un roi puni pour le meurtre de l'un de ses soldats. Ce récit enseigne que, selon Dieu, la position sociale ne doit pas influencer la justice. Quels changements le monde connaîtrait-il si tous les dirigeants partaient de ce principe pour exercer la justice dans leurs pays?
  - Après avoir examiné Matthieu 7:1-5, dites quelles améliorations connaîtrait la société si les gens appliquaient à leurs relations interpersonnelles les principes de respect mutuel et d'égalité enseignés dans ce passage.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La rétribution**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion sur l'importance de la rétribution, en demandant aux élèves de rapporter, s'ils le peuvent, une situation où le châtiment infligé était bien au-dessous du délit commis. Leur demander de dire ce qu'ils ont pensé de la personne responsable de cette décision (par exemple un juge).

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire le récit du déluge, dans Genèse 6:5-9:19, et de répondre aux questions qui suivent.

  - Pour quelle raison y a-t-il eu un déluge? (Voir 6:5,11-13.)
  - Pourquoi Noé a-t-il été sauvé? (Voir 6:8-9; 7:1; Hébreux 11:7.)
  - Le sort des personnes abandonnées était-il juste? (Voir **Commentaires**.)
  - Comparez votre dernière réponse avec l'enseignement de ces versets: Ézéchiel 18:32; Jonas 4:11; I Timothée 2:3-4 et II Pierre 3:9. À quelle conclusion arrivez-vous? (Voir **Commentaires**.)
  - Le récit du déluge suggère-t-il que la justice est une condition à la paix et à la prospérité? Comment ce principe peut-il influencer le monde d'aujourd'hui?

- **Synthèse**

  1. Récapituler en demandant aux élèves de lire l'annexe N.28, **Marie-Claire**, et amorcer une discussion à partir des questions posées à la suite du texte.

  2. Discuter de la relation entre la recrudescence de la pollution industrielle et le peu de sévérité des lois dans ce domaine.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Whitcombs, John C.: **Le monde qui a péri**, Centre biblique international, Lausanne, • 1981.

2) Matériel
   - Marie-Claire (annexe N.28).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Selon la Genèse, les contemporains de Noé ont péri par leur dépravation et leur insouciance. L'arche était un avertissement en soi; elle annonçait un jugement de la part du Dieu de Noé. Échelonnée sur plusieurs années, une telle construction a offert à une société déchue une dernière possibilité de se remettre en question et de revenir de ses mauvaises voies.

- **Ézéchiel 18:32; Jonas 4:11; I Timothée 2:3-4; II Pierre 3:9.** Ces versets enseignent que la justice de Dieu est indissociable de sa patience. Ses jugements sont toujours précédés d'avertissements et ne deviennent irréversibles que pour les gens qui refusent de changer de conduite. Dieu aime les pécheurs et désire les ramener à lui. Toutefois, il déteste leurs mauvaises actions et doit punir sévèrement ceux qui négligent son appel et constituent un danger pour l'humanité.

- Pour poursuivre la discussion sur la justice liée au châtiment, voir l'objectif 2.1 du module 3 dans le **Guide d'enseignement moral et religieux protestant de quatrième année du secondaire**. Voir également les objectifs 3.1 et 3.2 du module 1 du même guide pour trouver une discussion sur le livre de Job et la notion de souffrance.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La rétribution (suite)**

- **Activité de prolongement**

  Rédiger un texte décrivant la vie dans une société d'où on aurait banni le châtiment sous toutes ses formes.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**L'équité**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de lire l'annexe N.29, **Chers citoyens de Philadelphie**, et de répondre aux questions qui suivent.

  - Le père de la fillette assassinée parle beaucoup plus du garçon qui l'a tuée et de ses parents que de sa propre fille. Pourquoi?
  - Que ressentiriez-vous si vous étiez le père ou la mère de cette fillette?
  - Que ressentiriez-vous si vous étiez le père ou la mère du garçon?
  - Devrions-nous chercher à comprendre et à aider celui qui commet un tel acte plutôt que de le punir? Est-ce que ces deux choses s'excluent? Expliquez.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de commenter cette citation tirée de l'annexe N.29: «La bête humaine ne peut pas être privée indéfiniment. Il lui faut de l'amour ou elle tuera.»

  2. Ensuite leur demander de commenter cette description de l'assassinat, à la fin du texte: «ce geste si humain».

  3. Demander aux élèves de lire Matthieu 5 et de répondre aux questions qui suivent.

     - D'après ce passage, qu'est-ce qui peut favoriser l'équité sociale? (Une bonne attitude intérieure de la part de chaque individu.)

     - Quelles sont les véritables causes de l'injustice sociale dénoncées dans ce chapitre? (La négligence de ses responsabilités envers la collectivité, le fait d'outrepasser ses droits et l'absence de concession.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Chers citoyens de Philadelphie (annexe N.29).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.1 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de la justice dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.**

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**L'équité (suite)**

4. Demander aux élèves de lire Colossiens 1:12-23 et de répondre aux questions qui suivent.

   - Comment ce passage montre-t-il que Dieu a fait sa part pour se réconcilier avec l'humanité? (En décrivant la bonté de Dieu qui, par la crucifixion de son Fils, procure aux hommes le pardon, la délivrance et un avenir inespéré.)
   - Quelle est la part de chaque individu dans cette réconciliation? (L'appropriation par la foi du salut annoncé dans l'Évangile. Voir 1:4-5,23; 2:6.)
   - Selon vous, Dieu était-il obligé de payer le prix de la réconciliation? Pourquoi l'a-t-il fait?
   - Que révèle ce passage sur l'équité divine? sur l'équité humaine?

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion, en posant les questions qui suivent.

  - Que se passerait-il si toute l'humanité croyait et acceptait cette réconciliation avec Dieu? Y aurait-il alors autant de cas d'injustice sociale?

  - Si on l'exerçait davantage, quel rôle pourrait jouer le pardon dans la vie de chacun? dans la société?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'amour du prochain**

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de classer les aspects de l'amour du prochain de l'annexe N.30.

  2. Diviser ensuite les élèves en petits groupes et leur demander de s'entendre sur le classement.

  3. Tenter d'obtenir un classement final de l'ensemble des élèves.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.31, **L'amitié de Jonathan et David**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Quels aspects de l'amour du prochain retrouve-t-on dans cette histoire?
     - Quels effets l'amitié a-t-elle exercés sur la vie de Jonathan et de David?
     - Comparez cet exemple biblique d'amitié au classement des aspects de l'amour du prochain établi par le groupe. Y a-t-il plusieurs ressemblances? Quelles sont les principales? Quelles sont les plus grandes différences?

  2. Lire aux élèves Luc 6:32-35 et poser les questions qui suivent.

     - Est-ce qu'aimer ses ennemis, c'est plus que simplement les tolérer?
     - À votre avis, le commandement de Jésus de s'aimer les uns les autres est-il réaliste? Justifiez votre réponse.
     - Doit-on considérer l'amour du prochain uniquement comme un devoir? Peut-il y avoir des avantages à aimer les autres?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Ce qu'est l'amour du prochain (annexe N.30).
   - L'amitié de Jonathan et David (annexe N.31).
   - I Corinthiens 13:1-7 à l'école (annexe N.32).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Selon la Bible, les relations interpersonnelles devraient être fondées sur un amour appelant au dévouement, à la loyauté, à la connaissance de l'autre et au sens des responsabilités. Ce genre d'amour est davantage une attitude volontaire qu'une émotion. Il est la force qui fait naître et entretient des relations entre Dieu et une personne ou entre des personnes. On peut considérer chaque relation fondée sur l'amour comme une alliance dont le modèle est la relation entre Dieu et le peuple d'Israël, entre Jésus et l'Église.

- Le **Programme d'enseignement moral et religieux protestant de quatrième année du secondaire** aborde également le thème de l'amour (module 3, objectif 3.0).

- L'activité de prolongement proposée dans l'annexe N.32 consiste à paraphraser I Corinthiens 13:1-7, en situant le passage dans le contexte de la vie scolaire, afin de rapprocher l'enseignement biblique de l'expérience personnelle des élèves. À titre d'exemple, voici une paraphrase du premier verset:

  *«Je pourrais parler et écrire parfaitement le français et l'anglais, je pourrais même avoir la plus belle diction du monde, mais si je ne cherche pas à enrichir ou encourager mon groupe, si je ne pense qu'à montrer mon intelligence ou même si je me plais à insulter ou ridiculiser d'autres élèves, mon langage ne fera qu'agacer mon entourage et même lui nuira.»*

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'amour du prochain (suite)**

– D'après votre propre conception de la moralité, pensez-vous qu'une «personne morale» doit être avant tout une «personne aimante»? Justifiez votre réponse.

- **Synthèse**

Conclure en examinant le sens des déclarations sur l'amour du prochain:

«Le pire péché qu'on puisse commettre envers ses semblables, ce n'est pas de les haïr, mais de leur être indifférent: c'est cela être inhumain.»
George Bernard Shaw

«Aimez-vous les uns les autres comme je vous aime. Le plus grand amour que quelqu'un puisse montrer, c'est de donner sa vie pour ses amis.»
Jésus (Jean 15:12-13)

- **Activités de prolongement**

1. Demander aux élèves de se mettre «dans la peau» de Jonathan ou de David et de décrire l'un ou l'autre ami. Ensuite, leur demander d'écrire un pacte d'amitié en se référant aux aspects de l'amour du prochain de l'annexe N.30.

2. Demander aux élèves de récrire le passage biblique de l'annexe N.32, en l'adaptant à un contexte scolaire. (Voir **Commentaires**.)

3. Il serait peut-être intéressant d'inviter les élèves à discuter de la signification des paroles de quelques chansons modernes ayant pour thème l'amour.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'amour envers Dieu**

- **Mise en situation**

1. Amorcer une discussion, en demandant aux élèves de commenter la déclaration suivante:

   «Une des meilleures façons d'aimer Dieu consiste à lui permettre de nous rendre heureux, en observant ses commandements.»

2. Lire l'annexe N.33, **La leçon d'un milliardaire**, et demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent. (Voir **Commentaires.**)

   - Quel genre de vie John Rockefeller a-t-il menée jusqu'à l'âge de 53 ans? après cet âge?
   - Pourquoi la deuxième partie de sa vie a-t-elle été si différente de la première?
   - Quelle leçon la vie de cet homme offre-t-elle? Quel rapport y a-t-il entre cette leçon et la déclaration du début de la démarche?

- **Activités**

1. Demander aux élèves de lire Deutéronome 30 et de relever les versets dans lesquels Dieu demande spécifiquement à son peuple de l'aimer. (Versets 6,16 et 20.)

2. Leur poser ensuite les questions qui suivent.

   - Selon le verset 6, qu'est-ce qui, premièrement, devait permettre au peuple d'aimer Dieu pleinement? (La purification de leur coeur par Dieu.)
   - Selon les versets 16 et 20, quelle part revenait alors au peuple quant au commandement d'aimer Dieu? (Accepter de répondre à cet appel et choisir d'obéir aux règles de Dieu.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La leçon d'un milliardaire (annexe N.33).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Selon la Bible, Dieu est très sévère, mais il aime ses créatures et se réjouit de leur bonheur. Ses commandements ont pour but, non la soumission aveugle et aliénante des individus, mais leur mieux-être. Enfreindre les règles divines, c'est détruire l'harmonie avec Dieu, s'opposer à son propre bien et altérer la qualité de vie de la collectivité. Les mettre en pratique signifie la sécurité, l'épanouissement et une vie fructueuse. Quoique l'être humain ne puisse pas créer de l'amour pour Dieu par ses propres efforts, il demeure responsable de son choix: accepter ou refuser d'aimer Dieu. Ce principe est développé dans l'Ancien Testament. Par exemple, dans Deutéronome 30, Dieu promet une vie longue et riche à ceux qui acceptent de s'attacher à lui et d'obéir à ses règles. Plus tard, dans Jean 15, Jésus assure une joie complète, malgré des circonstances parfois fort difficiles, à ceux de ses disciples qui, par amour pour lui, observeront ses commandements, en particulier celui de s'aimer les uns les autres. La vie de John D. Rockfeller illustre l'enseignement de ces deux passages: est heureuse la personne qui applique dans sa vie les règles de Dieu.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'amour envers Dieu (suite)**

- À quelles promesses était lié le fait d'aimer Dieu et de pratiquer ses commandements? (La vie, une postérité nombreuse, la prospérité et la longévité.)

3. Demander aux élèves de lire Jean 15:1-17 et de répondre aux questions qui suivent.

   - Selon les versets 2 et 3, qu'est-ce qui devait créer chez les disciples un amour sincère pour Dieu et Jésus? (Leur purification intérieure résultant de l'intervention de Dieu et de l'enseignement de Jésus.)
   - Selon les versets 4, 5 et 7, quelle responsabilité incombait aux disciples quant à leur relation avec Jésus? (Demeurer unis à lui et rester fidèles à son enseignement.)
   - À quelles promesses était lié le fait d'aimer la «vraie vigne» et d'y demeurer attachés? (Une vie très fructueuse, l'exaucement des prières, la glorification de Dieu et une joie complète.)

- **Synthèse**

1. Pour récapituler, demander aux élèves d'établir le parallèle entre le texte de l'annexe N.33 et les deux passages bibliques étudiés dans les activités.

2. Amorcer une discussion à partir des questions qui suivent.

   - À votre avis, pourquoi est-il si important pour Dieu d'être aimé? Qu'est-ce que cela révèle de sa personnalité? de la valeur de l'être humain aux yeux de Dieu? du genre de relation que Dieu veut entretenir avec l'humanité?
   - Selon vous, quel genre de relation existerait-il entre les êtres humains si chacun s'appliquait à aimer Dieu «de tout son coeur et de toute son âme»?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**L'amour de Dieu pour l'humanité**

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.34, **C'est ce que tu es qui compte pour moi**, et de répondre à la question qui suit.

     – Si vous aviez été à la place de Pierre, qu'auriez-vous ressenti devant la réaction du père à l'hôpital?

  2. Faire remarquer aux élèves que l'idée que Dieu nous aime tous sans que nous le méritions est un thème constant du christianisme.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Osée 11 et de répondre aux questions qui suivent.

     – Dans les versets 1 à 7, qu'est-ce qui caractérise l'attitude du peuple d'Israël envers Dieu? (L'éloignement, la trahison idolâtre, l'indifférence, l'ingratitude, la désobéissance et la rébellion.)
     – Décrivez l'attitude de Dieu envers son peuple telle qu'elle est rapportée dans tout le chapitre. (Dieu s'intéresse à son peuple, fait les premiers pas, le conseille, le protège, lui donne de l'affection, pourvoit à ses besoins, le discipline, lui pardonne et le restaure.)

  2. Demander aux élèves de lire I Jean 4:7-12 et de répondre aux questions qui suivent.

     – Quel verset de ce passage résume le mieux l'enseignement d'Osée 11? (Verset 10.)
     – Qu'est-ce que ce verset enseigne sur l'amour de Dieu envers l'humanité? (Voir **Commentaires**.)
     – D'après ce passage, que doit provoquer le fait de se savoir aimé de Dieu? (Une relation d'amour avec autrui.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - C'est ce que tu es qui compte pour moi (annexe N.34).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels
   - Diaporama: **Un prophète à New York**, Audiovie, 14 min, production 569, 80 dias-dessins.

## COMMENTAIRES

- Selon la Bible, Dieu est plus qu'un être aimant, il est l'amour même. Il en est ainsi de ses autres attributs: il est justice, sainteté et miséricorde. La raison d'être des écrits bibliques est la révélation des attributs de Dieu. Ceci est particulièrement vrai de l'amour divin. Dieu aime l'humanité, mais cela ne suffit pas. Il faut que celle-ci en soit consciente. Elle doit savoir que Dieu s'intéresse à elle et désire entrer en relation avec elle. Pour ce faire, Dieu fait appel à des prophètes qu'il charge de transmettre son message d'amour. Osée est de ceux-là. Plus tard, Jésus concrétise ce message par sa mort sur la croix, en se substituant simultanément à Dieu et à l'humanité. Par le sacrifice de son Fils, Dieu détruit la barrière qui nous séparait de lui. Mais, comme dans l'Ancien Testament, une condition demeure: que chaque individu accepte l'invitation à croire que le Dieu d'amour a pourvu à son salut. C'est là le message de Jean et des autres auteurs du Nouveau Testament.

- Comme activité de prolongement on pourrait utiliser le montage **Un prophète à New York**. C'est une «transculturation» de trois chapitres du livre d'Osée qui nous transporte dans les bas fonds de New York où, parce qu'il l'aime malgré tout, un homme épouse une prostituée. De même, Dieu nous aime par-dessus tout et espère notre fidélité. On peut louer ce montage à l'adresse suivante:

  Audiovie
  455, rue Saint-Antoine Ouest, bureau 602
  Montréal (Québec) H2Z 1J1
  (514) 878-3035

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'importance de l'amour dans les relations humaines, en examinant comment elle s'exprime dans divers écrits bibliques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**L'amour de Dieu pour l'humanité (suite)**

- **Synthèse**

1. Récapituler par un retour à la parabole du fils perdu et retrouvé. (Voir la troisième démarche de l'objectif 1.3.) Demander aux élèves d'expliquer comment cette parabole illustre l'idée que Dieu aime l'humanité sans que celle-ci le mérite.

2. Amorcer une discussion en demandant aux élèves de commenter l'affirmation suivante:

   «La foi en l'amour ***de*** Dieu est seule capable de faire naître en nous l'amour ***pour*** Dieu, sans lequel il n'y a pas de communion possible entre Dieu et nous.»

   Ruben Saillens

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de références pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'expiation: le retour à l'harmonie**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de dire ce que signifient selon eux les termes «péché» et «expiation». (Voir **Commentaires**.)

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.35, **Séparation définitive**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Qu'est-ce que Sylvie a exigé de Luc? Quels étaient ses motifs?
     - Comment Luc a-t-il finalement réagi à la demande de Sylvie? Pour quels motifs s'est-il comporté de cette manière?
     - Quelle conséquence la conduite de Luc a-t-elle entraînée pour sa relation avec Sylvie?

  2. Lire Marc 7:21-23; Ésaïe 59:2; Habacuc 1:13 et Romains 6:23a. Faire ressortir que, selon la Bible, l'être humain a une nature pécheresse et que c'est son péché qui provoque sa séparation d'avec Dieu.

  3. Demander aux élèves de lire l'annexe N.36, **Les deux frères**, puis leur demander de comparer ce texte à celui de l'annexe précédente et de répondre aux questions qui suivent.

     - Est-ce que le frère cadet et Luc ont agi, chacun pour leur part, de façon répréhensible?
     - Quel prix Luc a-t-il dû payer pour sa conduite?
     - Quant au frère cadet, quelle sanction lui aurait méritée son crime?
     - Qu'est-ce qui fait que l'histoire de ces deux personnages se termine de façon si différente?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Séparation définitive (annexe N.35).
   - Les deux frères (annexe N.36).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Péché.** La Bible définit le péché comme toute transgression aux règles de Dieu. Il résulte de l'affirmation de ses propres désirs au préjudice de l'harmonie avec Dieu et du bien-être d'autrui. Il est donc synonyme de désordre, de déséquilibre et plus particulièrement de destruction. Il est aussi synonyme d'erreur. Dans l'Ancien Testament, il est souvent désigné par le mot «khata», c'est-à-dire «ce qui manque le but», comme pour une flèche manquant la cible. En ce sens, le péché peut être parfois inconscient et involontaire, mais il n'en demeure pas moins nuisible et conserve son caractère de transgression. Selon la Bible, le péché ne s'«évapore» pas avec le temps; il a toujours des répercussions et nécessite une restitution: il y a un prix à payer pour tout péché commis. (Voir Nombres 32:23; Proverbes 22:8; Galates 6:7.)

- **Expiation.** Le concept biblique de l'expiation est étroitement lié à la notion du péché. Le péché contrevient à la loi de Dieu et appelle une sanction. Cette sanction se traduit premièrement par la perte de la faveur de Dieu, puis par la séparation d'avec lui. Le but de l'expiation est de rétablir l'harmonie avec Dieu, en payant le prix du péché. La loi de l'expiation obéit à des règles bien particulières sans lesquelles il est impossible d'obtenir le pardon de Dieu et la justification (ces règles seront traitées plus en détails dans les deux prochaines démarches). Dans l'usage moderne, l'expiation a pris le sens d'un processus par lequel on supprime les obstacles à la réconciliation. Expier une faute, c'est accomplir un acte qui annule les effets néfastes de cette faute.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'expiation: le retour à l'harmonie (suite)**

4. Lire II Corinthiens 5:19-21; Éphésiens 2:1-9; Romains 3:23-24 et I Jean 4:9-10. Signaler que l'expiation est essentiellement l'oeuvre de Dieu, le pécheur n'en étant que le bénéficiaire, non l'agent. C'est Dieu qui rend possible le retour à l'harmonie, en payant la dette du pécheur, en le justifiant et en abolissant par le fait même la barrière qui les séparait. Faire remarquer que, dans le concept de l'expiation, ce n'est pas véritablement le caractère du délit qui change le sort du pécheur, mais l'intervention divine.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'expiation: les sacrifices de l'Ancien Testament**

- **Mise en situation**

  Pour aborder le rôle du bouc émissaire et des victimes dans les sacrifices expiatoires de l'Ancien Testament, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent, en se reportant au texte de l'annexe N.36. (Voir **Commentaires**.)

  - Quel genre d'homme était le frère aîné? Qu'est-ce qui le différenciait de son jeune frère?
  - Qu'a fait le frère aîné quand son frère lui a avoué son crime? Qu'est-ce qui l'a poussé à faire cela?
  - De quelle façon l'intervention de l'aîné a-t-elle changé le sort du plus jeune?

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Lévitique 16 et de répondre aux questions qui suivent.

     - L'expression «bouc émissaire» est tirée de ce passage. Que signifie-t-elle selon vous?
     - D'après le passage, quel était le rôle de chacun des deux boucs? Quel était le but du Jour des expiations?
     - Selon vous, pourquoi cette fête est-elle si importante pour le peuple juif?
     - À votre avis, que ressentaient les Israélites à la fin de cette journée?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Les deux frères (annexe N.36).
   - Les sacrifices de l'Ancien Testament (annexe N.37).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Bouc émissaire.** Dans le langage courant, le bouc émissaire est la personne qu'on rend responsable de tous les torts. Cette expression est tirée de la Bible, en Lévitique 16. Dans ce passage, les deux boucs illustrent la double portée des sacrifices expiatoires: pour obtenir le pardon, on versait le sang du premier; pour se débarrasser de la culpabilité, on chassait au désert le deuxième à qui on avait imputé les péchés du peuple.

- **Lévitique 1-7.** Les cinq premiers chapitres du Lévitique présentent les cinq sortes de sacrifices devant être offerts à Dieu, tandis que les sixième et septième chapitres traitent de leurs ordonnances respectives: «Règles concernant...» (6:1,7,17; 7:1,11,22).

- **Le sacrifice complet, le sacrifice pour obtenir le pardon et le sacrifice de réparation**, servant à l'expiation d'un péché, constituaient une redevance à Dieu. **L'offrande végétale** et **le sacrifice de communion** étaient perçus comme des cadeaux librement offerts à Dieu par son peuple en signe de consécration ou de reconnaissance. Ils n'avaient pas de lien direct avec le péché.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'expiation: les sacrifices de l'Ancien Testament (suite)**

- **Activités (suite)**

  2. Distribuer l'annexe N.37, **Les sacrifices de l'Ancien Testament**, et demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent. (Voir **Commentaires**.)

     - Quand on considère leurs buts respectifs, qu'est-ce qui différenciait le sacrifice complet, le sacrifice pour obtenir le pardon et le sacrifice de réparation de l'offrande végétale et du sacrifice de communion?
     - Qu'exigeait Dieu à l'égard des animaux offerts en sacrifice?
     - Selon vous, pourquoi Dieu demandait-il à son peuple de lui offrir des sacrifices expiatoires? Pour quelle raison fallait-il que des animaux soient mis à mort?
     - Que signifiait le geste de poser la main sur l'animal avant de le sacrifier?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de commenter le verset suivant:

  «Le Seigneur aime-t-il autant des sacrifices d'animaux que l'obéissance à ses ordres? Non! Pour lui l'obéissance docile est préférable au sacrifice des bêtes les plus grasses.» (I Samuel 15:22)

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de terminer l'histoire de l'annexe N.36, en imaginant les pensées du frère le plus jeune se recueillant devant la tombe de son aîné.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES (suite)

- **Les sacrifices expiatoires.** Le salaire du péché étant la mort (Genèse 2:17; Romains 6:23), seule la mort d'une victime représentant le coupable devait garantir l'expiation du péché (Hébreux 9:22). Dans les sacrifices de l'Ancien Testament, la participation du pécheur était très réduite. Ce qu'il offrait à Dieu venait de Dieu, que ce soit un animal, ou un produit de la terre. Dieu ayant tout créé, tout lui appartient. En ce sens, c'est lui qui fournissait au coupable les moyens d'obtenir son pardon.
  Étant coupable, le pécheur était séparé de Dieu, qui est saint et pur, et ne pouvait effacer sa faute par ses propres mérites. Il devait être représenté par un être pur et sans tache. C'est pour cette raison qu'on ne sacrifiait que des animaux sans défaut; cette perfection symbolisait leur innocence. Lorsque le pécheur posait sa main sur la tête de l'animal, il s'identifiait à lui dans son innocence et lui transférait sa culpabilité; la victime se substituait au coupable et payait la dette de son péché, en mourant à sa place. Revêtu de la pureté de la victime expiatoire, le pécheur avait la vie sauve et pouvait à nouveau jouir de la communion avec Dieu et recevoir ses bénédictions. Toutefois, les sacrifices de l'Ancien Testament avaient un caractère éphémère; on devait les offrir perpétuellement chaque année (Hébreux 10:1-4).

- **Les sacrificateurs.** Ils servaient d'intermédiaires entre Dieu et le peuple. Ils devaient offrir également des sacrifices pour leurs propres péchés.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**L'expiation: le sacrifice de Jésus**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion en demandant aux élèves de répondre à la question qui suit.

  – Pourquoi Jean-Baptiste a-t-il appelé Jésus «l'Agneau de Dieu qui enlève le péché du monde» (Jean 1:29)? (Voir **Commentaires**.)

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Ésaïe 52:13-53:12 et de répondre aux questions qui suivent.

     – Quelles souffrances a dû subir le serviteur dont il est question dans ce passage? (Un supplice corporel, l'indifférence, le mépris, le rejet et la mort. Voir 52:14; 53:1-3,12.)
     – Avait-il mérité ces mauvais traitements? (Voir 53:5,9,11.)
     – Les a-t-il subis volontairement? (Voir 53:7,10-12.)
     – Dans quel but a-t-il fait ce choix? (Pour se substituer aux coupables et leur éviter ainsi le châtiment que leur méritaient leurs fautes. Voir 53:4-6,8,10-12.)
     – À quoi Ésaïe fait-il référence lorsqu'il compare le serviteur à un agneau et à une brebis docile? (Aux sacrifices expiatoires du Lévitique.)

  2. Demander aux élèves de lire Matthieu 26-27 et de répondre aux questions qui suivent.

     – Quelles épreuves Jésus a-t-il supportées à l'occasion des événements rapportés dans ces deux chapitres? (Le rejet, la trahison, le reniement, l'angoisse, le mépris, l'injustice, la torture et la mort.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Qui peut payer tout cela? (annexe N.38).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **L'Agneau de Dieu.** Dans le Nouveau Testament, Jésus est souvent décrit comme l'Agneau envoyé de Dieu, seul capable de racheter l'humanité pécheresse par son sacrifice (Jean 1:29,36; Actes 8:32-35; Apocalypse 5:5-14; 7:14-17; 14:1-4; 19:7; 21:27). De la part de Jean-Baptiste, l'expression «Agneau de Dieu» est probablement une allusion à l'agneau pascal d'Exode 12, sacrifié pour la survie des premiers-nés israélites et pour mettre fin ainsi au dernier fléau infligé aux Égyptiens un peu avant l'exode juif, ainsi qu'aux agneaux immolés selon les ordonnances du Lévitique.

- **Le sacrifice expiatoire de Jésus.** Selon les auteurs du Nouveau Testament, Jésus était le seul qualifié pour expier le péché des hommes. À l'instar des victimes des sacrifices expiatoires du Lévitique, Jésus s'est substitué aux pécheurs sur la croix. N'ayant jamais péché, il les a revêtus de sa justice, tout en se chargeant de leur culpabilité. Étant une victime parfaite, son sacrifice a été parfait et n'a plus besoin d'être répété (Hébreux 10:1-12). Le sacrifice de Jésus est vu comme l'offrande volontaire du Messie dont avaient parlé les prophètes de l'Ancien Testament (Luc 24:44-47), en particulier Ésaïe qui, dans le cinquante-troisième chapitre de son livre, expose les grandes lignes du salut messianique.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**L'expiation: le sacrifice de Jésus (suite)**

- Comparez Matthieu 26:26-28 à Jean 10:14-18. Qu'est-ce que ces passages révèlent sur les souffrances et la mort de Jésus? (Elles étaient volontairement offertes par Jésus comme sacrifices pour le pardon des péchés.)

- Comparez Matthieu 27:46 à II Corinthiens 5:21. Selon vous, pour quelle raison Dieu semble-t-il avoir abandonné Jésus quelques instants avant sa mort?

3. Demander aux élèves de lire Hébreux 9:25-10:12 et de répondre à la question qui suit.

   - Selon ce passage, quelles sont les principales différences entre le sacrifice de Jésus sur la croix et les sacrifices expiatoires du Lévitique? (Jésus, le sacrificateur sans péché, s'offre en sacrifice; son sacrifice est fait une fois pour toutes et purifie définitivement du péché.)

- **Synthèse**

  Lire l'annexe N.38, **Qui peut payer tout cela?**, puis amorcer une discussion en demandant aux élèves de comparer l'intervention du tsar au sacrifice expiatoire de Jésus.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre la notion d'expiation dans la Bible, en donnant des exemples de sacrifices et d'offrandes tirés de la Bible.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le salut: l'expression de la grâce de Dieu**

- **Mise en situation**

1. Afin d'illustrer la relation entre la grâce de Dieu et le salut offert à l'humanité, proposer à un élève ou deux de raconter une histoire vécue, au cours de laquelle une personne aurait sauvé la vie d'une autre par pure charité. (Voir **Commentaires**.)

2. Demander ensuite aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

   - Si vous aviez été à la place de la personne secourue, qu'auriez-vous ressenti après le sauvetage?
   - En de tels cas, de quoi la survie d'une personne en danger dépend-elle? De sa propre valeur ou des efforts du sauveteur?
   - Selon vous, pourquoi certaines personnes offrent-elles généreusement leurs efforts et même leur vie pour en secourir d'autres?

- **Activité**

Demander aux élèves de lire l'annexe N.39, **Le salut**, et de répondre aux questions qui suivent.

- Dans l'optique biblique, pourquoi l'humanité a-t-elle besoin d'être sauvée?
- L'être humain peut-il se sauver lui-même? À quelles conditions peut-il obtenir le salut?
- Pour quelles raisons dit-on que le salut s'obtient par la grâce?
- Qu'est-ce que les versets bibliques relatifs au salut révèlent des dispositions de Dieu à l'égard de l'humanité?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Le salut (annexe N.39).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Si les élèves ne peuvent rapporter un fait vécu, il est possible d'utiliser l'annexe M.79 du **Guide pédagogique d'enseignement moral et religieux protestant de 4e année du secondaire**. Cette annexe raconte l'histoire d'un homme ayant perdu la vie après avoir sauvé quelques personnes d'une mort certaine, à la suite d'un accident d'avion.

- **Salut.** Le mot «salut» vient du latin «salus», qui signifie santé, sécurité. Ce mot se trouve au centre de la pensée et des croyances chrétiennes. On l'a interprété de diverses manières à travers les siècles, selon les perspectives théologiques et les considérations historiques. Fondamentalement, cette notion signifie le passage d'une condition ou d'un état (mauvais, différent ou perdu) à un autre état (favorable, exaucé ou sauvé). Le passage d'un état à un autre peut être soudain ou progressif. Le salut au sens biblique sous-entend que quelque chose va mal dans l'état naturel actuel et que cet état doit être transformé grâce au rachat divin et au retour à Dieu.

- **Grâce.** On peut expliquer le mot «grâce» comme l'amour immérité, gratuit et spontané de Dieu pour des personnes qui ont péché. Dans un contexte chrétien, cet amour de Dieu se manifeste par l'incarnation et par la mort de Jésus-Christ pour le rachat de l'humanité. La grâce est offerte à l'humanité pour l'aider à accomplir de bonnes choses qu'autrement l'individu ne pourrait accomplir. La grâce de Dieu permet de pardonner les péchés de l'humanité que Dieu traite alors comme si elle était innocente, malgré ses fautes évidentes et reconnues. Il convient donc de souligner les points suivants: la grâce est un don, elle n'est jamais un dû et elle n'est pas attribuée comme une récompense.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de comprendre la notion du salut, en étudiant comment elle s'exprime dans la Bible.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le salut: l'expression de la grâce de Dieu (suite)**

- Comment vous sentiriez-vous à la place d'une personne qui aurait l'assurance d'être sauvée?

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion, en demandant aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  - Qu'est-ce que la notion d'un salut par la grâce révèle du caractère de Dieu?
  - Cette notion d'un salut exprimant la grâce de Dieu peut-elle donner de l'espoir à l'humanité? Expliquez votre réponse.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de reprendre l'histoire de la mise en situation et de la raconter par écrit, du point de vue de la victime secourue ou de celui du sauveteur.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de comprendre la notion du salut, en étudiant comment elle s'exprime dans la Bible.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Le salut en tant que délivrance collective**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de parler de situations au cours desquelles ils auraient été exploités par une autre personne (par exemple: un employeur ou un élève plus âgé). Leur demander d'exprimer ce qu'ils ont ressenti alors.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.40 , **Délivrance de l'esclavage**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Décrivez la situation dans laquelle se trouvait le peuple d'Israël sous le règne du nouveau roi. Quel genre de vie menaient les Israélites? Quels traitements subissaient-ils de la part de Pharaon?
     - Selon vous, qu'ont ressenti les membres du peuple d'Israël lorsqu'on les a forcés à travailler dans des conditions toujours plus difficiles? Quel pouvait être leur voeu le plus cher à ce moment?
     - D'après le cantique d'Exode 15, qu'est-ce que les Israélites ont ressenti lorsque Dieu les a délivrés de l'emprise de Pharaon?
     - Pourquoi Dieu a-t-il délivré son peuple de cette emprise? Selon vous, pourquoi ne l'a-t-il pas sauvé dès la première épreuve?
     - De quelle façon les Israélites ont-ils participé à leur délivrance?

  2. Demander aux élèves de lire l'annexe N.41, **La Pâque**, et amorcer une discussion sur l'importance de cette fête pour le peuple juif.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Délivrance de l'esclavage (annexe N.40).
   - La Pâque (annexe N.41).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le mot «salut» peut être considéré comme un synonyme de délivrance. Dans l'Ancien Testament, la conviction que Dieu était le Sauveur d'Israël reposait sur la délivrance vécue au moment de l'exode. Ayant en mémoire cette expérience, les Israélites venus du désert sont arrivés à Canaan comme un peuple conscient de son identité nationale et uni par l'idée d'une mission et d'une destinée communes.

- Dans la Bible, le salut vise avant tout la délivrance intérieure de l'être. Cette libération permet à l'individu de jouir de la communion avec Dieu et des bénédictions qui en découlent. C'est dans cette optique qu'il faut considérer les épreuves subies par les Israélites en Égypte. Dieu aurait pu les libérer dès leur premier appel, mais il semble qu'il préférait plutôt les amener à une plus grande dépendance envers lui. Au regard du salut, cette dépendance envers Dieu est la clé d'une vie libre et heureuse.

- L'expérience de l'exode a profondément marqué le peuple d'Israël, comme en font foi les textes de l'Ancien Testament. Ainsi, elle est chantée par des psaumes, mise en récit et reconstituée dans les rites de la Pâque. Pour les Hébreux, la reconstitution de la délivrance dans le rituel de la Pâque n'est pas seulement le rappel d'un événement du passé, mais une expérience vivante et un symbole d'espoir pour ceux qui célèbrent cette fête.

- Renvoi: module 2, objectif 1.2, première et deuxième démarche.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de comprendre la notion du salut, en étudiant comment elle s'exprime dans la Bible.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Le salut en tant que délivrance collective (suite)**

- **Synthèse**

  Récapituler en demandant aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  - Qu'est-ce que la délivrance des Israélites révèle du salut de Dieu?
  - Pourquoi le récit de cette expérience passée nourrit-il encore l'espoir du peuple juif?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de comprendre la notion du salut, en étudiant comment elle s'exprime dans la Bible.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Le salut en tant que délivrance individuelle**

- **Mise en situation**

1. Après avoir fait remarquer que de nombreuses traditions religieuses placent la notion du salut au centre de leur doctrine, demander aux élèves de tenter d'expliquer les raisons pour lesquelles l'humanité a besoin de cette notion.

2. Demander aux élèves de lire l'annexe N.42, **Un pèlerin reçoit la délivrance**.

3. Ensuite, amorcer une discussion à propos de la tradition judéo-chrétienne, pour laquelle le salut délivre de la condamnation et inaugure une vie juste et utile.

- **Activités**

1. Demander à trois élèves de lire Jean 3:1-21 sous forme de dialogue, en jouant les rôles de Jésus, de Nicodème et du narrateur.

2. Puis, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

   - Quelle sorte d'homme était Nicodème? Décrivez-le brièvement.
   - D'après vous, qu'est-ce qui l'a poussé à venir s'entretenir avec Jésus?
   - À votre avis, pourquoi Jésus a-t-il immédiatement axé la conversation sur le Royaume de Dieu et le salut?
   - Selon Jésus, à quelle condition une personne peut-elle voir le Royaume de Dieu ou y entrer? (Voir les versets 3 à 7.) Quelle peut être la raison de cette exigence? (Voir **Commentaires**.)
   - Quelle relation y a-t-il entre la nouvelle naissance et la foi dont il est question aux versets 15 à 18? (Voir Jean 1:12-13.)
   - Selon vous, pourquoi Jésus dit-il que la foi est essentielle à l'obtention du salut de Dieu? (Voir **Commentaires**.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Un pèlerin reçoit la délivrance (annexe N.42).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Dans le Nouveau Testament, la notion de salut est fondamentalement la même que dans l'Ancien Testament. Il s'agit de l'action salvatrice de Dieu dans l'histoire, qui assure à l'humanité un salut futur plus grand. Le Nouveau Testament met l'accent sur la venue de Jésus-Christ qui représente l'accomplissement des Écritures et le chemin du salut. Le Nouveau Testament s'occupe donc de proclamer l'Évangile ou «Bonne Nouvelle», «la force dont Dieu se sert pour sauver tous ceux qui croient» (Romains 1:16).

- On s'attendrait à ce que la conversation avec Nicodème soit axée sur la question: peut-on obtenir le salut simplement en respectant la loi? Les rabbins de cette époque enseignaient que si tout Israël observait la loi, le Royaume de Dieu viendrait. Cependant Jésus parle du salut comme d'une nouvelle naissance rendue possible seulement par la croyance dans le Fils de Dieu.

- Les chrétiens reformulent la croyance juive, en insistant sur l'idée que l'obéissance à la loi mosaïque en elle-même ne suffit pas pour obtenir le salut.

- «Mais pourquoi cette **naissance nouvelle**?» Jésus répond par le verset 6: celui qui n'est né que de la chair ne peut pas même *voir*, c'est-à-dire comprendre, connaître les choses spirituelles. Aussi n'est-il pas même capable de comprendre la nécessité de cette régénération, jusqu'à ce que l'Esprit

(*suite dans les commentaires
de la prochaine leçon)

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de comprendre la notion du salut, en étudiant comment elle s'exprime dans la Bible.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Le salut en tant que délivrance individuelle (suite)**

3. Demander aux élèves de lire Jacques 2:14-26 et Tite 2:11-12, puis de commenter la phrase suivante:

   «Ce ne sont pas les oeuvres qui font vivre la foi, mais ce sont elles qui montrent qu'elle est vivante.»

   Charles Rochedieu

- **Synthèse**

  Récapituler en demandant aux élèves de commenter, oralement ou par écrit, les déclarations suivantes:

  «La moralité ne rend pas quelqu'un chrétien, mais personne ne peut être chrétien sans elle.»

  Daniel Wilson

  «La véritable délivrance est celle du coeur; d'elle dépend entièrement la liberté de l'humanité.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES (suite)

l'ait éclairé [...] Il faut bien que Dieu intervienne puisque réduit à ses propres moyens, l'homme est aussi incapable de naître de nouveau qu'un homme mordu par un serpent venimeux l'est de se guérir [...] Pour sauver l'homme [...] une chose est nécessaire et, de fait, suffisante: il faut lui rendre la confiance en Dieu, perdue depuis la chute [...] Douter de cet amour [de Dieu] qui a été jusqu'au sacrifice suprême, refuser d'y croire, c'est le péché suprême, puisque Dieu n'a plus d'autre preuve à donner de son immense amour.»

Tiré de: **Les trésors du Nouveau Testament** de Charles Rochedieu, éditions Emmaüs, Suisse, 1972, pages 133, 134.

- Renvoi: module 2, objectif 1.2, **Le salut: le christianisme**, première et deuxième démarche.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité, en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Daniel: vision pour la fin des temps**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de citer des titres de films ou de livres traitant de la destinée de l'humanité ou de la fin du monde. (Si le temps le permet, demander à un ou deux élèves de résumer l'intrigue de quelques oeuvres citées.) Puis, leur demander de répondre aux questions qui suivent.

  - Comment la plupart de ces oeuvres présentent-elles l'avenir de l'humanité? Avec optimisme?
  - Êtes-vous d'accord avec leur vision de l'avenir? Pourquoi?
  - Dans beaucoup de ces oeuvres, on retrouve le terme «apocalypse». Que veut dire ce mot?
  - Avez-vous déjà lu le livre de l'Apocalypse dans la Bible? Si oui, qu'y avez-vous trouvé?
  - Pouvez-vous nommer d'autres livres de la Bible traitant de la destinée de l'humanité? (Ézéchiel, Daniel, Joël, Zacharie, les Évangiles synoptiques, II Thessaloniciens et II Pierre.)

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire et de résumer Daniel 2:26-45; 7:1-27.

  2. Ensuite, leur demander de consulter le tableau de l'annexe N.43, **La destinée des royaumes terrestres**, afin de répondre aux questions qui suivent.

     - Pourquoi les royaumes terrestres sont-ils représentés dans le livre de Daniel par une statue, presque entièrement constituée de métaux, et par quatre bêtes féroces? Quelles caractéristiques les deux visions semblent-elles vouloir prêter à ces royaumes?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La destinée des royaumes terrestres (annexe N.43).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- **Apocalypse.** Le mot «apocalypse» vient d'un mot grec signifiant «divulgation», «révélation», «vision».

- L'écrit apocalyptique exprime un espoir extérieur à notre monde. En général, ce type d'écrit se montre pessimiste au sujet de l'époque actuelle et optimiste au sujet du monde à venir. L'humanité, soulagée de la responsabilité des maux de l'époque présente, partage l'espoir d'un monde futur juste.

- Le thème central des écrits apocalyptiques de la Bible est l'établissement final du Royaume de Dieu. Révélant la puissance de Dieu qui abolira définitivement le mal et redonnera son équilibre à la création, ces textes ont été rédigés pour encourager le peuple saint subissant les épreuves et les persécutions. La religion judéo-chrétienne voit dans ces écrits un appel à l'obéissance à Dieu, à la persévérance et à la sainteté; elle les considère également comme un sévère avertissement pour ceux qui négligent cet appel et s'opposent à la justice divine.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité, en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Daniel: vision pour la fin des temps (suite)**

- Faisant appel à l'histoire, la deuxième colonne du tableau, associe les quatre premières parties de la statue aux empires babylonien, médo-perse, grec et romain. Qu'est-ce qui a caractérisé ces empires? Comment peut-on rapprocher leurs caractéristiques de la symbolique de la statue et des bêtes?

- Selon vous, pourquoi le juge des visions de Daniel est-il sévère envers les royaumes terrestres et plus particulièrement envers celui qu'on associe à la quatrième bête?

3. Demander aux élèves de lire Apocalypse 17-19 et de répondre aux questions qui suivent.

- À quelle bête de la vision de Daniel peut-on associer la bête à sept têtes présentée dans l'Apocalypse? Quels sont leurs points communs?
- Qu'est-ce qui caractérise le règne de la bête à sept têtes?
- Quel sort est-il réservé à cette bête? à son empire?
- Selon vous, qu'est-ce qui différencie le royaume que Dieu instaurera des royaumes terrestres présentés dans Daniel et l'Apocalypse?
- Qu'est-ce que les prophéties de Daniel et de l'Apocalypse révèlent de la lutte entre le bien et le mal?

- **Synthèse**

Amorcer une discussion, en demandant aux élèves de comparer la conclusion des oeuvres mentionnées dans la mise en situation aux visions de Daniel et de l'Apocalypse prédisant la victoire finale du bien sur le mal. Faire ressortir que ces prophéties bibliques ont été écrites principalement pour nourrir l'espoir des gens ayant opté pour la fidélité à Dieu. (Voir Daniel 12:1-3; Apocalypse 1:3.)

- **Activité de prolongement**

Demander la réaction des élèves devant diverses oeuvres d'art dépeignant des scènes apocalyptiques telles **Le jugement dernier** de Michel-Ange, **Les quatre cavaliers de l'Apocalypse** d'Albrecht Dürer et **La résurrection des morts** de Salvador Dali.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité, en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Marc: la gloire à venir**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion, en demandant aux élèves de commenter cette déclaration de Terry Fox, faite peu de temps avant sa mort:

  «Si j'ai la foi et si Dieu existe vraiment, je ne serai pas perdant, même si je meurs; car il a dit que je traverserai les portes du ciel. Si le ciel existe, je ne peux pas perdre.»

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Marc 13, afin de compléter le tableau de l'annexe N.44, **Les événements précédant la fin**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Selon Marc 13, qu'est-ce qui caractérisera le domaine religieux à l'époque précédant la fin du monde? (La prolifération de faux messies, la persécution du peuple saint et la prédication de l'Évangile à tous les peuples.)
     - Quel genre de relations les nations entretiendront-elles? (Des relations toujours plus conflictuelles.)
     - Quels graves problèmes affligeront la terre et ses habitants? (De nombreux tremblements de terre, des famines, le bouleversement du système solaire.)
     - Quel rôle joueront les croyants à cette époque? (Ils annonceront la Bonne Nouvelle.)
     - Que provoquera l'arrivée de celui qu'on appelle «l'Horreur abominable»? (La plus grande souffrance qu'ait connue l'humanité.)
     - Quel événement mettra fin à cette période de malheurs? (La venue du Fils de l'homme.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Les événements précédant la fin – Feuilles de l'élève (annexe N.44).
   - Les événements précédant la fin – Feuilles de l'enseignant (annexe N.45).
   - L'espérance (annexe N.46).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Au sein des écrits eschatologiques de la Bible, il existe deux époques bien distinctes. L'époque présente de l'histoire humaine, dominée par le pouvoir du mal, est corrompue et mauvaise. Selon cette vision, les disciples de Dieu sont opprimés et il n'y a pas d'espoir pour eux dans le monde tel qu'il est. La deuxième époque est celle d'une nouvelle création. Ce nouveau monde résultera d'un conflit cosmique entre Satan et Dieu qui englobera le monde entier. La victoire de Dieu marquera l'avènement d'un nouveau monde dans lequel les disciples de Dieu vivront sous son autorité, dans une béatitude éternelle.

- On peut distinguer trois parties dans Marc 13. Premièrement, Marc étudie le but de la persécution (préparer la fin); deuxièmement, il indique que les luttes des disciples de Dieu contre leurs ennemis sont semblables aux luttes du Royaume de Dieu contre le royaume du monde; troisièmement, il conclut qu'un royaume dans les cieux attend ceux qui souffrent.

- Le mot grec «eskhatos» signifie littéralement «dernières choses». Pour l'individu, la dernière chose est la mort; pour l'humanité, la dernière chose est la fin du monde.

- **«L'horreur abominable»**. Cette expression est une référence directe aux prophéties de Daniel concernant un homme qui profanera le temple de Dieu en prenant place sur l'autel (9:27; 11:31; 12:11). Cet homme est associé à la bête à dix cornes dont il est question dans le même livre (7:25) et dans l'Apocalypse (13:1). Ailleurs dans la Bible, il est identifié à l'impie ou méchant (II Thessaloniciens 2:8) ou à la bête qui monte de la mer (Apocalypse 13:1).

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité, en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Marc : la gloire à venir (suite)**

- Selon les versets 26 et 27, Philippiens 3:21 et Colossiens 3:4, que signifiera cet événement pour les croyants de cette époque? (La fin des souffrances et le partage de la gloire du Fils de l'homme.)
- Selon Luc 21:27-28, dans quel but Jésus a-t-il annoncé les événements précédant la fin? (Afin d'encourager les croyants qui subiront les persécutions décrites dans le passage.)

2. Demander aux élèves de lire l'annexe N.46, **L'espérance**, et de répondre aux questions qui suivent.

- Quel effet la vision du ciel a-t-elle eu sur dans la vie de plusieurs chrétiens?
- Selon C.S. Lewis, qu'est-ce qui prouve l'existence du ciel?
- Malgré de terribles persécutions, les croyants dont il est question dans Marc 13 continueront d'annoncer la Bonne Nouvelle. D'après le texte de Lewis, qu'est-ce qui pourrait expliquer une telle attitude?

- **Synthèse**

Demander aux élèves de lire Marc 13:26-27; Matthieu 16:24; Jean 14:1-3; II Corinthiens 4:16-5:1; Philippiens 3:20-21 et I Pierre 1:13. Amorcer ensuite une discussion sur la croyance chrétienne voulant qu'il y ait une vie meilleure après la mort, en demandant aux élèves de comparer ces passages bibliques à la déclaration de Terry Fox citée dans la mise en situation.

- **Activité de prolongement**

Demander aux élèves de composer leurs propres textes apocalyptiques, en tenant compte des graves problèmes de notre civilisation tels, entre autres, la pollution, la prolifération des armes atomiques, l'appauvrissement de l'ozone, l'effet de serre, le sida et la hausse du taux de criminalité.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 1

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité, en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Apocalypse: un nouveau monde**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de répondre oralement ou par écrit à la question qui suit.

  - Si on vous donnait le pouvoir de créer un nouveau monde, comment serait-il? (Ressemblerait-il au monde actuel? Comment seraient ses habitants? Comment seraient les lieux et les conditions atmosphériques? Quelles activités y pratiquerait-on? Quel genre de vie y mènerait-on? Y aurait-il des règles? des conditions d'accès?)

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe N.47, **Un nouveau monde**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - D'après ce passage biblique, à qui est réservé le nouveau monde créé par Dieu?
     - Pourquoi le «livre de vie» a-t-il tant d'importance au jugement dernier? (Voir Exode 32:33; Psaume 69:29; Daniel 12:1; Philippiens 4:3; Apocalypse 3:4,5; 13:8.)
     - De quels bienfaits héritent les habitants du nouveau monde? De quoi sont-ils délivrés à jamais?
     - Décrivez la nouvelle Jérusalem.
     - Dans le langage symbolique, à quoi peuvent faire référence les matériaux servant à la construction de cette ville? Que révèlent-ils de la qualité de la vie qu'on y mène?
     - L'activité étant la principale caractéristique d'une ville, en quoi la description de la nouvelle Jérusalem, centre du paradis de Dieu, diffère-t-elle de la vision populaire du ciel, où la vie se résumerait à jouer de la harpe sur un nuage?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Un nouveau monde (annexe N.47).
   - Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- «**Livre de vie.** Comme les Juifs avaient des registres généalogiques et diverses listes de leurs citoyens (Néhémie 7:5,64; 12:22-23; Jérémie 22:30; Ézéchiel 13:9), l'Ancien Testament parle de façon imagée d'un livre où Dieu garde le nom de toutes ses créatures, et particulièrement des croyants. Être «effacé du livre de vie», c'est perdre la faveur divine (Exode 32:32-33; Psaume 69:29); être «trouvé inscrit dans le livre», c'est avoir part au salut éternel (Daniel 12:1). Dans le Nouveau Testament, le livre de vie est la liste des élus (Philippiens 4:3; Hébreux 12:23; Apocalypse 13:8; 17:8; 20:15; 21:27), dont les vainqueurs ne seront point retranchés (3:5). Devant le grand trône blanc, lors du jugement dernier, d'autres livres sont ouverts, où figure le compte exact des oeuvres humaines.»

  Tiré de: **Nouveau Dictionnaire Biblique**, éditions Emmaüs, Suisse, 1983, page 448. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Emmaüs.

CLASSE : 5e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les vues de la Bible sur la destinée de l'humanité, en les examinant dans au moins un écrit apocalyptique.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Apocalypse: un nouveau monde (suite)**

- Selon vous, quel genre de relation les citoyens de ce nouveau monde entretiennent-ils avec Dieu? entre eux? avec la nature?
- Selon vous, pourquoi cette vision de Jean a-t-elle encouragé de nombreux chrétiens à travers les siècles? (Voir Romain 8:1,28-39; Jean 5:24.)
- Pensez-vous que le livre de l'Apocalypse constitue une conclusion appropriée au Nouveau Testament? Expliquez votre réponse.

2. Demander aux élèves de comparer la vision du nouveau monde, rapportée dans l'Apocalypse, aux visions de Daniel et de Jésus présentées dans les deux démarches précédentes, puis de dire en quoi ces visions se complètent.

- **Synthèse**

Amorcer une discussion, en demandant aux élèves de comparer les trois visions bibliques de la destinée de l'humanité, présentées dans les livres de Daniel, de Marc et de l'Apocalypse, à leurs propres visions du monde à venir.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

# À la recherche d'un sens à la vie

## Module 2
## La quête religieuse

### Introduction

Individus et sociétés se sont toujours posé des questions sur la qualité de la vie et sur ce qui se trouve au delà de la mort. Cette constante recherche de réponses constitue l'essence de l'être humain.

Le présent module de cinquième année du secondaire examine trois grandes questions: «Que dois-je faire pour vivre pleinement ma vie?» «Que se passera-t-il quand je mourrai?» et «Comment s'expriment aujourd'hui les besoins spirituels de l'individu?» Le module veut donner à l'élève l'occasion d'explorer ces questions importantes. Il met donc l'accent sur la pluralité et sur l'universalité des réponses à ces questions.

Le module étudie d'abord ce qui, aux yeux de diverses traditions, constitue le moyen de parvenir à l'accomplissement de soi. L'élève explore ensuite diverses conceptions de la mort et de l'au-delà. Le module s'achève par l'étude des tendances religieuses contemporaines qui répondent aujourd'hui à la recherche d'un sens à la vie.

THÈME: **À la recherche d'un sens à la vie** CLASSE: **5e année**

SUJET: **La quête religieuse** MODULE: **2**

OBJECTIF GÉNÉRAL: **Sensibiliser l'élève à la quête religieuse d'un sens à la vie.**

| Objectifs terminaux | Objectifs intermédiaires | Contenu | Répartition du temps |
|---|---|---|---|
| L'élève sera en mesure: | L'élève sera en mesure: | | |
| 1.0 de montrer qu'il connaît diverses croyances concernant les objectifs ultimes de la vie; | 1.1 de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en essayant de vivre en harmonie avec la nature, et de montrer comment cette croyance s'exprime dans le taoïsme ou dans la tradition d'au moins un peuple autochtone du Canada; | 1.1.1 **Harmonie avec la nature**<br>d'après l'une des croyances suivantes:<br>— taoïsme,<br>— peuples autochtones du Canada. | 2 heures |
| | 1.2 de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne le salut en découvrant et en accomplissant le but que Dieu donne à la vie, et d'expliquer cette croyance dans au moins deux traditions sémitiques; | 1.2.1 **Découverte et accomplissement du but fixé par Dieu**<br>d'après deux des traditions suivantes:<br>— judaïsme,<br>— islam,<br>— christianisme. | 4 heures |
| | 1.3 de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en adoptant un mode prescrit de comportement, et de montrer cette croyance dans au moins deux traditions orientales; | 1.3.1 **Mode prescrit de comportement**<br>d'après deux traditions suivantes:<br>— hindouisme,<br>— bouddhisme,<br>— shintoïsme. | 4 heures |
| | 1.4 de reconnaître la croyance voulant que la quête de sens passe par le bien de la collectivité et d'illustrer cette croyance d'après le marxisme et le confucianisme. | 1.4.1 **Bien de la collectivité**<br>tel qu'exprimé dans le:<br>— marxisme,<br>— confucianisme. | 2 heures |

| Objectifs terminaux | Objectifs intermédiaires | Contenu | Répartition du temps |
|---|---|---|---|
| 2.0 de montrer qu'il connaît la diversité des croyances sur la mort et l'au-delà; | 2.1 de comprendre la croyance voulant que l'être passe d'une forme à une autre et d'expliquer cette croyance d'après le taoïsme; | 2.1.1 **Transformation** d'après le taoïsme. | 2 heures |
| | 2.2 de comprendre la croyance voulant qu'il n'y ait plus rien après la mort et d'expliquer cette croyance d'après certains courants de pensées contemporains; | 2.2.1 **Néant après la mort** d'après certains courants de pensées contemporains (en littérature, philosophie, musique). | 2 heures |
| | 2.3 de comprendre la croyance en la réincarnation et de l'expliquer d'après au moins deux traditions orientales; | 2.3.1 **Réincarnation** d'après au moins deux des traditions suivantes:<br>— hindouisme,<br>— bouddhisme,<br>— religion sikh. | 4 heures |
| | 2.4 de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques. | 2.4.1 **Résurrection** d'après au moins deux des traditions suivantes:<br>— judaïsme,<br>— christianisme,<br>— islam. | 4 heures |
| 3.0 de montrer qu'il comprend les tendances religieuses contemporaines. | 3.1 d'analyser au moins une tendance religieuse contemporaine et d'exposer à grands traits la nature et le but du mouvement. | 3.1.1 **Tendances religieuses contemporaines**<br>Analyser au moins une des tendances suivantes:<br>— oecuménisme,<br>— sectes,<br>— néo-conservatisme en matière de religion. | 6 heures |

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en essayant de vivre en harmonie avec la nature, et de montrer comment cette croyance s'exprime dans le taoïsme ou dans la tradition d'au moins au peuple autochtone du Canada.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'harmonie avec la nature: le taoïsme**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion sur l'idée de l'harmonie avec la nature, en demandant aux élèves de répondre à la question suivant cette proposition:

  «En nos temps modernes comme aux temps anciens, les hommes et les femmes de notre monde ont toujours été sensibles à l'importance de la nature et à son respect. Le XXe siècle nous oblige à repenser nos rapports avec la nature. De nos jours, il est beaucoup question d'écologie, mais dans l'histoire humaine, les philosophies ou les religions ont souvent porté attention à la nature.»

  – Comment l'harmonie avec la nature peut-elle répondre à notre quête de sens et de bonheur?

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe P.1, **Le Yin et le Yang**, et de répondre aux questions qui suivent.

     – Que représente chacun des deux principes du Yin-Yang?
     – Quels liens les unissent?

  2. Demander aux élèves de lire l'annexe P.2, **La Voie**, et de répondre aux questions qui suivent.

     – Quelles attitudes le premier texte veut-il encourager?
     – Jusqu'où ces attitudes conduisent-elles?
     – Selon le deuxième texte, quel rôle les autorités devraient-elles jouer par rapport à la Voie?
     – À quels résultats faudrait-il s'attendre alors?
     – À la lumière du reste du texte, que signifie la comparaison entre la relation de la Voie avec le monde et les petits cours d'eaux se jetant dans les plus grands?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Lao-tseu: **Tao-te-king**, traduction de Richard Wilhelm et d'Étienne Perrot, Librairie de Médicis, Paris, 1974.
   - Chung-Yuan, Chan: **Le monde du tao**, traduction de l'américain par Claude Elsen, éditions Stock, Paris, 1971.
   - Kaltenmark, Max: **Lao-tseu et la taoïsme**, collection Maîtres spirituels, n° 34, éditions du Seuil, Paris, 1965.

2) Matériel
   - Le Yin et le Yang (annexe P.1).
   - La Voie (annexe P.2).
   - Le taoïsme (annexe P.3).
   - L'harmonie avec la nature selon le taoïsme (annexe P.4).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Pour plus d'informations sur le taoïsme en relation avec la nature, revoir l'objectif 3.1 du module 2 de quatrième secondaire, première démarche, ainsi que les annexes L.44 et L.45.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en essayant de vivre en harmonie avec la nature, et de montrer comment cette croyance s'exprime dans le taoïsme ou dans la tradition d'au moins au peuple autochtone du Canada.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'harmonie avec la nature: le taoïsme (suite)**

3. Afin de compléter l'explication des deux textes de l'annexe P.2, proposer aux élèves de lire et de discuter l'annexe P.3.

4. Distribuer l'annexe P.4, **L'harmonie avec la nature** et poser les questions qui suivent.

   - Nommez et décrivez quelques applications pratiques du taoïsme?
   - Pourquoi le système social et la civilisation sont-ils perçus comme des perversions de l'ordre naturel? Qu'en pensez-vous?
   - Pourquoi dit-on que le taoïsme offre une vision du monde décentrée par rapport à l'être humain?

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion en demandant aux élèves de commenter l'une des phrases suivantes:

  - «Dans le taoïsme, il n'y a pas de faute ou d'erreur comme telle. Ce qui est mauvais peut devenir bon.»

  - «Le monde est un vase sacré qui ne supporte pas qu'on s'en empare ou qu'on s'en serve.»

    Lao-tseu

- **Activités de prolongement**

1. Proposer aux élèves de rédiger un texte décrivant un élément de la nature, tel une rivière, une montagne, une forêt ou un lac, auquel ils s'identifieront. Il serait intéressant de rendre vivant l'élément choisi et de le faire parler.

2. Organiser une démonstration de Tai-chi chuan ou présenter des peintures chinoises représentant des paysages.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en essayant de vivre en harmonie avec la nature, et de montrer comment cette croyance s'exprime dans le taoïsme ou dans la tradition d'au moins au peuple autochtone du Canada.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'harmonie avec la nature: les Montagnais**

- **Mise en situation**

  Lire ou faire lire le poème de l'annexe P.5, **L'enfant de 7000 ans** (Voir **Commentaires 1**).
  Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

  - Quels éléments de la nature sont mentionnés dans le texte?
  - Relevez des sentiments ou des attitudes qui sont aussi mentionnés?
  - Quelle relation très étroite y a-t-il entre ces éléments de la nature et les attitudes mentionnées? (Voir **Commentaires 2.**)

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.6, **Une liberté normale en forêt**, et poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent. (Voir **Commentaires 3.**)

     - Quel exemple de la nature servait de principe éducatif?
     - Comment l'enfant pouvait-il découvrir la science qui se dégageait de la nature?
     - Quelles qualités de caractère visait-on à développer chez l'enfant?
     - Qu'est-ce qui pouvait garantir la survie de l'enfant et de la race?
     - En quoi la notion de liberté chez les Montagnais dépend-elle d'une relation harmonieuse avec la nature?
     - Dans quelle mesure le concept de la liberté est-il relié à l'idée de bonheur, d'épanouissement et de plénitude pour la nation montagnaise?

  2. Distribuer et discuter l'annexe P.7, **Là où vit le gibier se trouve le Montagnais**, à l'aide des questions qui suivent.
     - De quelle façon peut-on dire que les Montagnais vivent de leur environnement naturel?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.
   - Cleary, Bernard: **L'enfant de 7 000 ans**, les éditions du Septentrion, Québec, 1989, (1300, avenue Maguire, Sillery, G1T 1Z3).
   - Dominique, Richard: **Le langage de la chasse**, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1989.

2) Matériel
   - L'enfant de 7000 ans (annexe P.5).
   - Une liberté normale en forêt (annexe P.6).
   - Là où vit le gibier se trouve le Montagnais (annexe P.7).
   - La modification du cycle de chasse à Natashquan (annexe P.8).

3) Documents audiovisuels
   - Film: **Chasseurs cris de Mistassini**, ONF, 57 min 53 sec, n° C 0274 001.

## COMMENTAIRES

1. À l'occasion d'une activité de français, on pourrait demander à un élève de la classe d'enregistrer préalablement ce poème sur une musique de fond.

2. - Éléments de la nature:
   rivières, sentiers, perdrix, castors, épinettes, bouleaux, caribous, renard, coin de terre, mousse, etc.
   - Expressions décrivant les effets de ces éléments:
   fierté, personnalité, liberté, dansera, chantera, bienfait, amitié, respect, joie, paix, sérénité, etc.

3. - La liberté que les animaux se donnent, l'apprentissage par l'expérience.
   - En vivant la liberté que donne la nature. Cette science s'expérimente plus qu'elle ne s'enseigne.
   - L'autonomie, le courage, la finesse, l'astuce.
   - La transmission des valeurs et des techniques.
   - La nature établit elle-même des limites à cette liberté.
   - La liberté c'est de vivre selon la nature, vivre selon la nature, c'est s'épanouir.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en essayant de vivre en harmonie avec la nature, et de montrer comment cette croyance s'exprime dans le taoïsme ou dans la tradition d'au moins au peuple autochtone du Canada.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'harmonie avec la nature: les Montagnais (suite)**

- Pourquoi considèrent-ils le territoire de leurs ancêtres comme un paradis terrestre?
- Qu'est-ce qui menace ce paradis?
- Comment cette menace affectera-t-elle de plus en plus le style de vie montagnais?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de commenter oralement ou par écrit les citations suivantes:

  «La terre donne ce dont on a besoin, sinon on meurt.»

  «Retourner à la terre et vivre en harmonie avec elle, c'est redevenir qui nous sommes: nous formons un tout avec elle.»

- **Activités de prolongement**

  1. Faire lire l'annexe P.8, **Les modifications du cycle de chasse à Natashquan**, et discuter du processus de sédentarisation chez les Montagnais.

  2. Faire illustrer par les élèves le rapport étroit des autochtones avec la nature en leur donnant des projets de recherche qui suivent.

     - Coutumes de chasse.
     - Art, habillement et parures.
     - Légendes.

  3. On pourrait faire écouter aux élèves des chansons du groupe musical montagnais Kashtin.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel
   - Conseil Attikamek-Montagnais et Confédération des syndicats nationaux (CSN), **Le pays Infini**, printemps 1988 (très bon documentaire).
   - Ministère des affaires indiennes et du Nord du Canada, Service régional des communications, Québec, **Les Indiens du Québec** (excellent outil complémentaire).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES (suite)

4. Traditionnellement les autochtones avaient un profond respect de la nature. Ils ne chassaient que pour leurs besoins et utilisaient au maximum les bêtes abattues. Leurs façons de faire n'affectaient pas l'équilibre naturel. Leur vie a toujours été liée aux cycles de la nature.

5.– Même s'il dépeint l'exploitation du territoire de chasse d'une autre nation, le film **Chasseurs cris de Mistassini** pourrait être un excellent outil d'une activité de prolongement.
Cette leçon pourrait être intégrée à l'objectif 2.4 du module 3, **Les droits des peuples autochtones**. Cette démarche propose d'utiliser le film comme mise en situation.
   - **Le remontée ancestrale** offre un portrait très juste du mode de vie montagnais en territoire de chasse ancestral. Beaucoup d'informations sont réunies en un court document. On peut le commander à l'adresse suivante:
     Production: RQ/Côte-Nord et INNUT
     1034, rue Dequen
     Sept-Îles (Québec)
     G4R 2S6
     (Tél.: 418-968-9440)

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne le salut en découvrant et en accomplissant le but que Dieu donne la vie, et d'expliquer cette croyance dans un moins deux traditions sémitiques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le salut: Introduction aux traditions sémitiques**

- **Mise en situation**

  Écrire le mot «salut» au tableau et demander aux élèves ce que ce mot signifie, à leur avis. Inscrire certaines de leurs idées au tableau.

- **Activités**

  1. Susciter la discussion en demandant aux élèves s'il leur est déjà arrivé de réfléchir aux grandes questions qui suivent. (Voir **Commentaires**.)

     - Qui suis-je?
     - D'où est-ce que je viens?
     - Pourquoi vivre?
     - Pourquoi la souffrance existe-t-elle?
     - Pourquoi chacun doit-il mourir un jour?
     - Qu'est-ce qui arrive après la mort?
     - Qu'est-ce qui est important?

  2. Demander aux élèves d'indiquer s'il existe, à leur avis, des points de repère permettant de répondre à de telles questions.

  3. Mentionner aux élèves le fait que ces questions sont révélatrices de la dimension religieuse de la personne et que le «salut», tel que le présentent diverses religions, est une tentative de réponse à cette recherche du sens ultime de l'existence.

- **Synthèse**

  Poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent.

  - Et vous, pensez-vous que le monde a besoin de «salut»? Pourquoi? Si oui, quelle personne ou quelle chose peut le sauver?
  - Croyez-vous que les personnes ont besoin d'être sauvées d'elles-mêmes ou d'une mauvaise situation? Précisez.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- On pourrait écrire toutes les questions au tableau et susciter la discussion à l'aide de l'une ou l'autre de ces questions. Il est important de créer une atmosphère propice à la discussion, pour que les échanges ne soient pas superficiels.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne le salut en découvrant et en accomplissant le but que Dieu donne la vie, et d'expliquer cette croyance dans un moins deux traditions sémitiques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Le judaïsme et la notion de salut**

- **Mise en situation**

  Amener la discussion en posant les questions qui suivent.

  - Croyez-vous que l'être humain est un être libre? Expliquez.
  - Croyez-vous alors que chaque individu est totalement responsable de ses actes? Pourquoi?

- **Activité**

  Distribuer les annexes P.9 et P.10 sur la voie du salut dans le judaïsme et demander aux élèves de les lire. Poser les questions qui suivent. (Voir **Commentaires.**)

  - Sur quel concept de base s'appuie le judaïsme?
  - Qu'est-ce que cette liberté comporte?
  - Selon le judaïsme, d'où vient l'homme?
  - Quel but le judaïsme accorde-t-il à l'existence terrestre de l'homme?
  - Selon le judaïsme, la souffrance et la mort poursuivent-elles un but? Lequel?
  - Par quel moyen l'homme peut-il découvrir ce que Dieu attend de lui?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'expliquer la citation suivante s'appliquant au judaïsme:

  «Tout est entre les mains du ciel sauf... la crainte du ciel, car l'homme est doté du libre-arbitre.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Chouraqui, André: **La pensée juive**, collection Que sais-je, P.U.F., Paris, 1968.
   - Epstein, Isidore: **Le judaïsme**. Petite bibliothèque payot, Payot, Paris, 1962.

2) Matériel
   - La voie du salut dans le judaïsme (annexe P.9).
   - La voie du salut selon la pensée talmudique (annexe P.10).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Réponses aux questions de l'activité.

  - Le concept de base du judaïsme: le libre-arbitre.
  - La liberté comporte une responsabilité.
  - L'homme a été créé à l'image de Dieu.
  - Le but de l'existence terrestre de l'homme est d'agir selon le bien, de combattre le mal. Ses efforts acharnés dans un combat qui demeurera toujours inachevé sont un moyen pour lui d'atteindre le salut.
  - La souffrance amène le juste à devenir plus fort, à exercer une foi désintéressée, à expier ses propres péchés et ceux des autres, par l'accumulation de mérites.
    Le but de la mort: expier les péchés des autres et ainsi «assurer la promotion du royaume de Dieu».
  - Par la Torah, qui contient l'ensemble des textes saints du judaïsme, ainsi que des commentaires. Le mot lui-même signifie «enseignement», «direction à suivre».

- Définitions

  «Rabbin, [Rabbi]. Docteur de la loi juive. Chef spirituel d'une communauté israélite.» **Petit Larousse**
  «Talmud. Recueils des enseignements des grands rabbins.» **Petit Robert 1**
  «Talmudiste. Érudit qui étudie les textes du Talmud.» **Petit Robert 1**

- Renvoi: module 3, objectif 3.1, première démarche, annexe Q.65, **La morale juive**.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne le salut en découvrant et en accomplissant le but que Dieu donne la vie, et d'expliquer cette croyance dans un moins deux traditions sémitiques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**L'islam et la notion du salut.**

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de déterminer quatre choses qui ont pour eux beaucoup d'importance et qui pourraient leur procurer le bonheur, puis de les inscrire sur une fiche par ordre d'importance.

  2. Leur suggérer de partager avec le groupe ce qu'ils ont écrit et indiquer au tableau les idées qui reviennent le plus souvent dans le groupe.

- **Activité**

  Distribuer les annexe P.11, **L'idée du salut dans l'islam** et P.12, **Les cinq piliers de l'islam** et amorcer la discussion à l'aide des questions qui suivent.

  - Selon l'islam, quel est le but de Dieu pour l'homme?
  - Pour un musulman qu'est-ce qui est important dans la vie? (Se soumettre à la volonté de Dieu, croire en la vie éternelle, agir selon le bien.)
  - Comment ces valeurs affectent-elles sa manière de vivre?
  - Comment l'homme peut-il s'orienter vers la voie de la réussite, du succès et du bonheur?

- **Synthèse**

  Faire lire, et discuter l'annexe P.13, **Une journée dans l'intimité d'une famille musulmane**. On pourrait demander aux élèves de relever les valeurs sous-jacentes au style de vie de cette famille.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.
   - Grégoire, Maurice: **L'islam**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1986.
   - Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/éditions Brunnen Verlag, Bâle, 1983.

2) Matériel
   - L'idée du salut dans l'islam (annexe P.11).
   - Les cinq piliers de l'islam (annexe P.12).
   - Une journée dans l'intimité d'une famille musulmane (annexe P.13).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Pour l'Islam, Jésus, comme Moïse et Abraham, est un prophète. Cependant, le dernier et le plus grand des prophètes est Muhammad. C'est lui qui a donné aux croyants la révélation ultime qu'est le Coran. Pour le musulman, c'est le Coran qui est le premier et le plus grand des livres même s'il reconnaît la loi de Moïse, les psaumes de David et l'Évangile de Jésus.

- L'espérance du musulman ne se trouve pas dans un messie à venir comme en vertu du judaïsme, ou dans le Christ comme en vertu du christianisme, mais uniquement dans le bonheur atteint par la vie éternelle.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne le salut en découvrant et en accomplissant le but que Dieu donne la vie, et d'expliquer cette croyance dans un moins deux traditions sémitiques.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Le christianisme et la notion du salut.**

- **Mise en situation**

  Amener le sujet en posant les questions qui suivent.

  - Selon vous, y a-t-il une finalité ou une destinée pour l'espèce humaine?
  - Si oui, quelle est-elle et sur quoi vous appuyez-vous pour démontrer qu'il y en a une?

- **Activité**

  Distribuer l'annexe P.14, **La voie du salut dans le christianisme**, et poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent.

  - Quelle ressemblance y a-t-il entre les spiritualités catholique et orthodoxe?
  - Quel rôle jouent les sacrements?
  - Comment ces deux groupes de chrétiens voient-ils le salut? (Voir **Commentaires**.)
  - Quel serait alors le but de la vie?
  - Dans le protestantisme, comment pourrait-on expliquer le salut? le but de la vie?
  - Selon la spiritualité protestante, de quoi l'homme est-il sauvé? Quel est l'unique moyen pour l'être humain de posséder le salut?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La voie du salut dans le christianisme (annexe P.14).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- D'une façon générale, pour tous les chrétiens, le but de la vie est de participer à la vie divine. Chez les catholiques et les orthodoxes, cela peut se faire par l'intermédiaire de l'Église, de la liturgie, des sacrements. Chez les protestants, le seul moyen d'accéder à Dieu est d'obtenir le salut par la grâce au moyen de la foi car l'unique intermédiaire entre Dieu et l'homme demeure Jésus-Christ.

- Pour plus de détails sur la notion du salut telle qu'elle est exprimée dans la Bible, consulter les trois démarches de l'objectif 3.2 du module 1, ainsi que les annexes correspondantes.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne le salut en découvrant et en accomplissant le but que Dieu donne la vie, et d'expliquer cette croyance dans un moins deux traditions sémitiques.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Le christianisme et la notion du salut. (suite)**

- **Synthèse**

  Susciter la discussion à l'aide des questions qui suivent.

  - Si l'on croit qu'au tout début on a été créé par un être supérieur, est-il possible d'orienter son existence comme on le veut? En d'autres termes, n'est-on pas lié à la volonté du créateur?

  - Que ressentez-vous par rapport à cette idée?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en adoptant un mode prescrit de comportement, et de montrer cette croyance dans au moins deux traditions orientales.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La plénitude et l'accomplissement de soi-même dans l'hindouisme**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de déterminer quelques-uns de leurs buts dans la vie. Leur proposer de les partager avec la classe, s'ils le désirent.

- **Activité**

  Distribuer l'annexe P.15, **Les voies du salut dans l'hindouisme**. Demander aux élèves de lire le texte et de répondre aux questions qui suivent.

  - Trouvez quatre buts importants mentionnés dans le texte.
  - De ces quatre buts, quel est le plus élevé? Pourquoi?
  - Quels moyens propose l'hindouisme pour atteindre ce but?
  - De quelles façons ces différentes croyances affectent-elles le comportement?

- **Synthèse**

  - Susciter la discussion en demandant aux élèves d'expliquer et de commenter l'énoncé suivant:

    «On devient ce que l'on est suivant ses actes, suivant sa conduite. Qui fait le bien devient bon, qui fait le mal devient mauvais.»
    (Brihadâranyaka - Upanishad 4, 4, 5; voir **Commentaires**.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/éditions Brunnen Verlag, Bâle, 1983.
   - Renou, Louis: **L'hindouisme**, collection «Que sais-je?», n° 475, PUF, Paris, 1974.

2) Matériel
   - Les voies du salut dans l'hindouisme (annexe P.15).
   - Les stades de la vie (annexe P.16).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Pour les notions du dharma et du karma dans l'hindouisme, voir la section **Commentaires** du guide de quatrième secondaire, objectif 3.2, première démarche, page 262.

- Pour une description des **Upanishads**, voir la section **Commentaires** du guide de quatrième secondaire, objectif 2.3, troisième démarche, page 246.

- Le texte de morale le plus célèbre de l'hindouisme est la Bhagavad Gita. La Gita est centrée sur le message suivant: on doit faire son devoir non pas pour être récompensé, mais en gardant le coeur fixé sur l'Être ultime. Ce devoir est directement lié à la caste, au stade de la vie et à la voie du salut. (Voir la section **Commentaires** du guide de quatrième secondaire, objectif 2.3, deuxième démarche, page 244.)

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en adoptant un mode prescrit de comportement, et de montrer cette croyance dans au moins deux traditions orientales.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La plénitude et l'accomplissement de soi-même dans l'hindouisme (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Inscrire au tableau les tranches d'âge suivantes: 15-25, 25-45 et 45-65, puis demander aux élèves de dire quel sera, à leur avis, leur principale activité pendant ces tranches d'âge. Résumer leurs réponses au tableau.

2. Distribuer l'annexe P.16, **Les stades de la vie**, et demander aux élèves de comparer les stades de vie de l'hindouisme avec les groupes d'âges précités.

3. Demander aux élèves de choisir l'un des quatre buts de l'annexe P.15 et de composer en équipe un court récit décrivant quelqu'un qui poursuivrait ce but. (Les élèves devraient préciser les activités, le métier, l'âge et le statut social de la personne en question.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en adoptant un mode prescrit de comportement, et de montrer cette croyance dans au moins deux traditions orientales.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La plénitude et l'accomplissement de soi-même dans le bouddhisme**

- **Mise en situation**

1. À l'aide d'articles de journaux ou de revues, citer des exemples de souffrance dans le monde ou demander aux élèves d'écrire sur une feuille ce qui les fait souffrir le plus dans la vie. Les élèves garderont leurs réponses.

2. Écrire au tableau la première vérité noble du bouddhisme: «La vie est souffrance» et amorcer une discussion sur la vérité de cette affirmation et sur les explications possibles à la souffrance.

- **Activités**

1. Distribuer aux élèves l'annexe P.17, **L'octuple sentier**, et la lire avec eux. Faire ressortir les huit recommandations du Bouddha et demander aux élèves de répondre à la question qui suit (travail à faire en groupe de deux, par écrit).

   - Comment ou dans quelle mesure, ces étapes aident-elles, à votre avis, une personne à atteindre «une paix vraie et durable?

2. Demander aux groupes de partager leurs réflexions avec la classe et de compléter l'annexe P.18, **La roue du dharma**.

- **Synthèse**

Demander aux élèves d'examiner leurs remarques sur ce qui les fait souffrir et d'écrire ce qu'ils croient pouvoir faire à ce sujet en se reportant à la citation «Regarde au-dedans de toi, tu es Bouddha». (voir **Commentaires**.)

- **Activité de prolongement**

Demander aux élèves de citer des effets d'actes qui constituent par eux-mêmes une récompense ou une punition, tel l'emphysème d'un fumeur...

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/éditions Brunnen Verlag, Bâle, 1983.
   - Phan-Chon-Tôn: **Le bouddhisme**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1986.

2) Matériel
   - L'octuple sentier (annexe P.17).
   - La roue du dharma (annexe P.18).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- «Regarde au-dedans de toi, tu es Bouddha» est la phrase célèbre du bouddhisme. Elle indique que l'orientation de notre vie doit venir de nous. Le mot «bouddha» veut dire: «l'éveillé», «l'illuminé».
- Bouddha a proposé, pour parvenir à l'accomplissement de soi-même, une voie intermédiaire située entre une vie axée sur le luxe et une vie axée sur les privations.
- On pourrait se référer aux informations données sur le bouddhisme dans le guide de quatrième année du secondaire, module 2, objectif 2.3, quatrième et cinquième démarches, et objectif 3.2, deuxième démarche.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant qu'on atteigne la plénitude en adoptant un mode prescrit de comportement, et de montrer cette croyance dans au moins deux traditions orientales.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La plénitude et l'accomplissement de soi-même dans le shintoïsme**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de nommer des objets, des phénomènes naturels et des choses qui leur paraissent étranges.

- **Activités**

  1. Diviser la classe en petits groupes et leur demander de répondre aux questions qui suivent, en se reportant au texte de l'annexe P.19, **Le shintoïsme**.

     - Qu'est-ce qui peut devenir *kami*?
     - Nommez divers *kami*.
     - Pourquoi les montagnes sont-elles particulièrement honorées?
     - Vers quoi le comportement est-il orienté?
     - Pourquoi en est-il ainsi?

  2. Demander aux différents groupes de partager leurs réponses avec la classe.

- **Synthèse**

  Susciter la discussion en posant la question qui suit.

  - Le respect de la nature permet-il d'atteindre une paix durable et un bonheur collectif?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Rochedieu, Edmond: **Le Shintoïsme et les nouvelles religions du Japon**, collection Les Grandes Religions du Monde n° 9, Édito-Service S.A., Genève, 1968.
   - Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/éditions Brunnen Verlag, Bâle, 1983.

2) Matériel
   - Le shintoïsme (annexe P.19).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant que la quête de sens passe par le bien de la collectivité et d'illustrer cette croyance d'après le marxisme et le confucianisme.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le bien de la collectivité dans le marxisme**

- **Mise en situation**

1. Susciter la discussion à partir de l'énoncé et des questions qui suivent.

   Préambule: La société comporte des disparités économiques. Tous les individus n'ont pas le même niveau de vie; certains sont plus riches que d'autres. On parle souvent de trois classes: classe pauvre, classe moyenne et classe riche.

   - Quelles sont les causes des disparités économiques entre les individus?
   - Est-il possible d'obtenir un meilleur équilibre? Pourquoi?
   - Qui devrait travailler à réaliser cet équilibre?
   - L'État peut-il le faire? Comment?
   - L'État doit-il le faire? Pourquoi?

2. Demander aux élèves de proposer cinq principes ou actions qui pourraient contribuer à établir un meilleur équilibre des ressources. Les écrire au tableau.

- **Activités**

1. Distribuer l'annexe P.20, **Fiche d'observation**. Demander aux élèves de lire individuellement le texte puis de répondre et de discuter les questions qui suivent.

   - Quelle est la source de tous les maux de l'humanité, selon Marx?
   - Sur quoi s'appuie-t-il pour prouver l'existence de la lutte des classes?
   - Pourquoi le capital devrait-il être un produit collectif?
   - Quels grands moyens Marx propose-t-il pour établir une société où régnerait l'égalité?
   - Est-il possible d'abolir la lutte des classes?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Marx, Karl et Engels, Frederich: **Manifeste du Parti communiste (1848) et Critique du programme de Gotha (1875)**, collection Livre de Poche 3462, Librairie générale française, Paris, 1973.
   - Laplante, Pierre: **Qu'est-ce qu'on fait sur la planète? toi, moi et le reste de la famille**, Les éditions du Méridien, Ottawa, 1982.

2) Matériel

   - Fiche d'observation (annexe P.20).
   - Moyens, selon Marx, pour arriver à l'équité (annexe P.21).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Karl Marx est né en 1818 à Trèves, en Rhénanie (Allemagne) dans une famille bourgeoise. Son père, d'origine juive, était un avocat libéral converti au protestantisme. Philosophe, économiste, brillant intellectuel et ardent partisan, Karl Marx fut expulsé de France, de Belgique, d'Allemagne, et il se réfugia à Londres en 1849. Avec Engels, il rédigea le «Manifeste du parti communiste». Il fonda la première Internationale des travailleurs et définit sa doctrine dans «Le Capital». Il meurt en 1883. Quant à Engels (1820-1895), lui aussi est né en Allemagne, à Barmen. Il sera l'ami et le disciple de Marx. Après la mort de ce dernier, il continuera son oeuvre.

- D'après Marx, il ne suffit pas d'améliorer les conditions de vie de l'ouvrier dans la société actuelle. Le prolétariat devra faire la révolution, c'est-à-dire prendre le pouvoir, détruire la société bourgeoise et établir sa propre dictature. Ce sera alors l'avènement de la société sans classe où l'homme ne subira plus la domination de l'homme. Le marxiste est un combattant qui précipite la ruine du capitalisme en militant dans le rang du parti communiste.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant que la quête de sens passe par le bien de la collectivité et d'illustrer cette croyance d'après le marxisme et le confucianisme.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le bien de la collectivité dans le marxisme (suite)**

- Comment le marxisme pourrait-il transformer la nature humaine? Est-ce réaliste?

2. Demander aux élèves de comparer, individuellement ou en équipe, les cinq moyens d'obtenir plus d'équité établis précédemment, avec ceux que propose Marx dans l'annexe P.21.

- **Synthèse**

1. Poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent.

   - Que serait l'humanité de demain avec le marxisme?
   - Quelle place le marxisme accorde-t-il à la liberté?

2. Organiser un débat à partir de la déclaration suivante: «Il faut supprimer le droit à la propriété privée, la propriété ne peut qu'être collective.» (Voir **Méthodologie** au chapitre premier.)

- **Activité de prolongement**

Proposer aux élèves de rédiger individuellement ou en équipe, un commentaire de quinze lignes sur le marxisme à partir des points qui suivent.

- En quoi la proposition de Marx est-elle une solution appropriée aux disparités économiques?
- Quels sont les points forts et les points faibles du marxisme?
- Le vent de libération qui souffle dans les pays de l'Europe de l'Est est-il dépendant de certains éléments du marxisme? Lesquels?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant que la quête de sens passe par le bien de la collectivité et d'illustrer cette croyance d'après le marxisme et le confucianisme.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Le bien de la collectivité dans le confucianisme**

- **Mise en situation**

  1. Amorcer la discussion en demandant aux élèves de répondre à la question qui suit.

     – Quelle définition donneriez-vous d'un «bon citoyen», d'un «bon souverain», d'un «bon premier ministre»?

  2. À l'aide des réponses des élèves, dresser au tableau le portrait type d'un bon citoyen, d'un bon souverain ou d'un bon premier ministre.

- **Activités**

  1. Placer les élèves en équipes,

     – Distribuer l'annexe P.22, **Un bon citoyen et un bon souverain**, et leur demander de relever les critères qui déterminent, selon Confucius, ce qu'est un bon citoyen ainsi qu'un bon souverain.

     – Demander aux élèves de comparer le texte de l'annexe avec les portraits types tracés dans la mise en situation pour faire ressortir les ressemblances et les différences.

  2. Distribuer l'annexe P.23, **La perspective de Maître Kong**. Demander aux élèves d'indiquer, individuellement et par écrit, de quelle façon l'éducation et le respect des rites contribuent à l'harmonie sociale. Les élèves peuvent ensuite exposer à la classe ce qu'ils ont écrit.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Cavin, Albert: **Le confucianisme**, collection Les Grandes Religions du Monde, Edito-Service, Genève, 1968.
   - Do-Dinh, Pierre: **Confucius et l'humanisme chinois**, collection Maîtres spirituels, n° 14, éditions du Seuil, Paris, 1958.

2) Matériel
   - Un bon citoyen et un bon souverain (annexe P.22).
   - La perspective de Maître Kong (annexe P.23).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Maître Kong (v. 551 - v. 479) ou K'ong fou-tseu ou encore Confucius, selon la version latine de son nom est originaire de la région de Shandong, dans l'est de la Chine.

  La décadence de la féodalité et des moeurs de la Chine au V[e] siècle avait amené plus d'une personne à réfléchir sur la situation sociale et Maître Kong fut une de celles-là. Les progrès industriels de l'époque favorisaient les changements sociaux et culturels. On rapporte qu'à vingt-deux ans, il fonda une école de sagesse. Plus tard, bien que devenu fonctionnaire gouvernemental, il continua à diriger son école. Il chercha à sauver la civilisation traditionnelle en lui donnant des bases morales profondes. Pour lui, les principaux devoirs envers la société sont: l'étude des livres classiques, la pratique des rites, le respect des hiérarchies. Son impératif est de faciliter les rouages de la société. Au lieu de l'instabilité, de la guerre, de la corruption, il veut établir la stabilité, la paix, la moralité. Son éthique est fondée sur le perfectionnement moral individuel et sur une culture en profondeur. Il s'agit d'une morale fondée sur la nature de l'homme et les besoins de la société. Cette morale n'est donc pas déduite d'une foi, mais découle plutôt d'un idéal humaniste. Les «Entretiens» apparaissent comme une collection de discussions ou de propos tenus par le maître. Ils ont été recueillis par des disciples. On y découvre l'humain plus que le saint que la légende aura constitué. Les extraits des **Entretiens de Confucius** permettent de constater l'insistance qu'il met sur les vertus, les rites, l'étude et la poursuite des traditions, tant du côté de l'individu que du côté du souverain. De plus, le souverain comme l'individu est appelé à donner l'exemple. Le terme **ren** désigne tant le suprême Bien que le bien réalisé par le plus humble des humains. En fin de compte, pour Maître Kong, le bien de la société peut être obtenu par l'éducation à la moralité et par la pratique des bonnes manières.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la croyance voulant que la quête de sens passe par le bien de la collectivité et d'illustrer cette croyance d'après le marxisme et le confucianisme.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Le bien de la collectivité dans le confucianisme (suite)**

- **Synthèse**

1. Demander aux élèves d'expliquer comment le proverbe «Une place pour chaque chose et chaque chose à sa place» peut s'appliquer à un individu dans une société où régnerait le confucianisme.

2. Demander aux élèves de commenter la règle d'or du confucianisme: «Ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse, ne l'inflige pas aux autres». (Voir l'annexe P. 23.) Comment cette règle pourrait-elle contribuer au bien de la société?

- **Activité de prolongement**

– Placer les élèves en équipes.
– Leur demander de faire une liste de normes, de règles d'étiquette, de rites sociaux ou religieux, qu'ils connaissent.
– Leur faire préciser, ensuite, comment ces comportements attendus par le groupe d'appartenance ou par l'État contribuent au bon fonctionnement de la société.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance voulant que l'être passe d'une forme à une autre et d'expliquer cette croyance d'après le taoïsme.

## DÉMARCHE

**La transformation d'après le taoïsme**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de dresser une liste de quelques transformations qui se produisent dans la nature, telles la chenille qui devient papillon, la feuille en décomposition qui se transforme en humus.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.24, **Réflexions de Tchouang-tseu**. Après lecture, amorcer une discussion à l'aide des questions qui suivent.

     - Pourquoi Tchouang-tseu n'avait-il pas de chagrin ou pourquoi considérait-il le chagrin comme de l'ignorance?
     - On dirait que Tchouang-tseu ne se souciait pas du genre de funérailles qu'on lui ferait. Comment sa vision de la mort et de la transformation influençait-elle son point de vue sur les rites funéraires?
     - Est-ce que Tchouang-tseu nous offre une vue positive de la mort? Pourquoi souligne-t-il qu'il ne faut pas craindre la mort?

  2. Poursuivre la discussion avec les questions qui suivent.

     - Êtes-vous d'accord avec le point de vue de Tchouang-tseu sur le chagrin? Pourquoi?
     - Est-ce que les obsèques reflètent certaines croyances au sujet de l'au-delà? Expliquez.
     - Est-ce que la vision taoïste de la mort vous consolerait si vous aviez perdu un être cher? Pourquoi?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Garaudy, Roger: **Appel aux vivants**, collection Points Actuels no A-38, éditions du Seuil, Paris, 1979.
   - Tchouang-tseu: **Oeuvre complète**, traduction de Liou-Kiahway, collection Connaissance de l'Orient, éditions Gallimard/Unesco, Paris, 1969.
   - Kaltenmark, Max: **Lao-Tseu et le taoïsme**, collection Maîtres spirituels, no 34, éditions du Seuil, Paris, 1965.

2) Matériel
   - Réflexions de Tchouang-tseu (annexe P.24).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le taoïsme considère simplement la mort comme un incident parmi d'autres, dans le mouvement continu de la nature. Il y voit le changement de la personne en un nouvel aspect du principe moniste de Tao. C'est un changement d'une forme d'existence en une autre. Cette transformation peut se comparer à celle des saisons qui se fondent l'une dans l'autre, des feuilles qui tombent de l'arbre pour devenir terreau ou de la chenille qui devient papillon. La personne ne doit donc pas chercher à troubler la transformation imminente, mais à permettre le cheminement naturel. La vie et la mort sont deux aspects d'une même réalité, ce sont des métamorphoses naturelles, des transmutations de formes semblables.

  Pour bien comprendre l'idée de transformation dans le taoïsme, il convient de revenir au Yin et au Yang. Ces deux éléments agissent en alternance. Le Yang stimule la vitalité des êtres et le Yin les conduit à l'état de repos.

  En bout de ligne, le Tao, qui a mis de l'ordre dans le chaos original, permettra à l'univers de se désintégrer à nouveau pour revenir à son état premier.

  La sagesse chinoise recommande de se conformer au rythme universel mais le taoïste entend, c'est son but ultime, échapper au déterminisme de la vie et de la mort en le transcendant.

  Le recueil de **Tchangzi** (Tchouang-tseu) et celui de **Liezi** (Lie-tseu) forment avec le **Tao-te-king** le noyau des traités taoïstes. Le **Tchangzi** rapporte des dialogues imaginaires entre Tchouang-tseu et ses adversaires.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance voulant que l'être passe d'une forme à une autre et d'expliquer cette croyance d'après le taoïsme.

## DÉMARCHE

**La transformation d'après le taoïsme (suite)**

- Tchouang-tseu voyait la mort comme le passage d'une phase à une autre et il comparait ce passage à celui des saisons qui se fondent les unes dans les autres.
  Quelles autres analogies pourrait-on employer? (Souligner la présence de l'idée
  de transformation dans toutes les traditions religieuses.)

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de commenter le sens de la citation suivante, dans l'optique du taoïsme:
  «Souviens-toi, ô homme, que tu es mortel. Tu es poussière et tu retourneras en poussière.» Genèse 3:19

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.2 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance voulant qu'il n'y ait plus rien après la mort et d'expliquer cette croyance d'après certains courants de pensée contemporaines.**

## DÉMARCHE

**Le néant après la mort**

- **Mise en situation**

  Susciter la discussion en posant la question qui suit.
  - Croyez-vous qu'il y a une vie après la mort? Expliquez.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.25, **L'amie perdue**, et poursuivre la discussion avec les questions qui suivent. (Voir **Commentaires**.)

     - Pouvez-vous nommer quelques-uns des sentiments intenses qu'a éprouvés l'auteure de l'article devant la perte de son amie?
     - Croyez-vous que l'auteure puisse concevoir qu'il y a quelque chose au delà de la mort?
     - Quelle est sa conception de la vie, au moment où elle écrit le texte?
     - Comment pourriez-vous expliquer le fait que son amie Jo, au seuil de la mort, était envahie d'une paix que l'auteure ne comprenait pas?

  2. Faire écouter ou lire la chanson de Jacques Brel, **La mort** (annexe P.26), et demander aux élèves d'expliquer et de commenter l'attitude de l'auteur de la chanson à l'égard de la mort (voir **Commentaires**).

- **Synthèse**

  1. Coller un grand papier ou carton de 1 m x 3 m environ, sur un mur au niveau du sol. Demander aux élèves de s'installer aux environs de ce grand papier symbolisant un mur du silence (voir **Commentaires**). Donner aux élèves les consignes qui suivent.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - De Beauvoir, Simone: **Tous les hommes sont mortels**, Folio, Gallimard, Paris, 1978.

2) Matériel pour l'élève
   - L'amie perdue... Jo-la-Mort, Jo-la-Vie (annexe P.25).
   - La mort (annexe P.26).
   - Perdre un enfant, cris et dépassement (annexe P.27).

3) Documents audiovisuels
   - **Brel, quinze ans d'amour**, 60 minutes, vidéo, Polygramme music vidéo, 8000, Côte de Liesse, St-Laurent, H4T 1E3
   - Brel, Jacques: **Oeuvre intégrale**. Disque Barclay

## COMMENTAIRES

- L'auteure du texte **L'amie perdue** vit une révolte et une douleur intense qu'il ne faudrait pas banaliser au cours des interrogations et des discussions sur le texte. Il y a des étapes normales à franchir avant l'acceptation d'un deuil.

- Dans ses écrits, Brel souligne l'absurdité de se priver de vivre la vie présente dans l'espérance d'une autre vie qui, selon lui, n'existe pas. Pour illustrer la croyance au néant après la mort du courant de pensée actuelle, on pourrait utiliser des oeuvres littéraires ou musicales que les jeunes connaissent bien.

- Il est important que l'activité se passe au niveau du sol, les élèves n'ayant donc pas besoin de se pavaner devant les autres pour s'exprimer. C'est comme si on écrivait des graffittis: on n'a pas l'impression d'être vu.

  Il est aussi important que l'enseignant participe, en suivant les mêmes consignes que les élèves. Si, au début de l'exercice, les élèves réagissent peu, l'enseignant en profite pour écrire ses propres réactions et ainsi stimuler celles des élèves.

  Après vingt minutes, demander aux élèves s'ils veulent continuer. Si oui, on peut donner encore quinze minutes. Après ces quinze minutes, si les élèves veulent continuer, on peut encore ajouter du temps. Ne jamais donner au départ quarante ou cinquante minutes. Cela paraîtrait beaucoup trop long à l'élève et risquerait de faire rater l'exercice.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance voulant qu'il n'y ait plus rien après la mort et d'expliquer cette croyance d'après certains courants de pensée contemporaines.

## DÉMARCHE

**Le néant après la mort (suite)**

- Vous ne devez absolument pas parler pendant l'activité.
- Je vais inscrire une phrase sur le mur de papier et vous écrivez toutes les réactions qui vous viennent à l'égard de cette phrase. Il est aussi possible de réagir à tout ce qui est écrit sur le mur.
- Toute communication se fait sur le mur de papier. C'est donc le silence absolu, en classe, pendant cette activité.
- Préciser que l'activité dure vingt minutes et que si jamais on a besoin de plus de temps, on pourra en ajouter.
  L'enseignant aussi participe à l'activité. D'ailleurs, c'est lui qui commence en écrivant tout en haut du mur de papier: **«Et si Dieu n'existait pas!»**

2. Lorsque l'activité est terminée, prendre le temps d'analyser les idées importantes qui se dégagent des observations écrites sur le mur et faire des liens avec l'objectif intermédiaire.

- **Activité de prolongement**

Lire ou demander à un élève de lire l'annexe P.27, **Perdre un enfant, cris et dépassement**, et poser les questions qui suivent.

- Comment l'auteure de l'article a-t-elle vécu son deuil?
- Croyez-vous que sa douleur est aussi intense que celle de l'amie de Jo?
- Pensez-vous que la croyance en une vie future nous rend moins préoccupés de la vie quotidienne? Pourquoi?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la réincarnation et de l'expliquer d'après au moins deux traditions orientales.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'hindouisme et la réincarnation**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves s'ils peuvent expliquer pourquoi certaines personnes sont attirées par la croyance en la réincarnation. On pourra noter les éléments qui suivent.

  - La vie est trop courte.
  - Cela nous donne plus de temps pour devenir meilleur.
  - Le phénomène de déjà vu, les prodiges d'enfants, le talent «inné», etc.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.28, **La réincarnation dans l'hindouisme**. Après lecture, susciter la discussion en posant les questions qui suivent.

     - Dans la conception hindouiste, l'être humain a-t-il intérêt à chercher à être délivré de la réincarnation? Pourquoi? Comment peut-il y arriver? (Voir **Commentaires**.)
     - Quelle relation y a-t-il entre la croyance en un cycle de naissance et de renaissance et la conception hindouiste de l'être humain?

  2. À partir de l'annexe P.29, **Quelques coutumes hindoues**, demander aux élèves de relever quelques coutumes et de faire le lien avec la croyance en la réincarnation.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de commenter les allégations suivantes:

  «Par la loi du karma, chacun obtient ce qu'il mérite.»

  «La réincarnation se fonde sur une idée de justice.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Das, Kalpana et Vachon, Robert: **L'Hindouisme**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1987.

2) Matériel
   - La réincarnation dans l'hindouisme (annexe P.28).
   - Quelques coutumes hindoues (annexe P.29).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- On pourrait revoir avec les élèves certains aspects de l'hindouisme déjà étudiés dans le programme d'étude de quatrième secondaire au module 2, soit l'objectif 2.3, démarches deux et trois, et l'objectif 3.2, première démarche, dont les annexes L.53 et L.54 traitent plus particulièrement de la réincarnation.

- Les moyens de libération ou **Les voies de salut**, selon l'hindouisme ont été vus à l'annexe P.15. On pourrait réutiliser cette annexe, au besoin.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la réincarnation et de l'expliquer d'après au moins deux traditions orientales.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Le bouddhisme et la réincarnation**

- **Mise en situation**

  Demander à un élève de résumer la théorie de la réincarnation dans l'hindouisme. Amener le sujet en mentionnant que les bouddhistes croient aussi en la réincarnation, à certaines différences près.

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire l'annexe P.30, **La renaissance dans le bouddhisme**, et poser les questions qui suivent. (Voir **Commentaires**.)

  - En quoi la croyance en la réincarnation diffère-t-elle dans le bouddhisme par rapport à l'hindouisme?
  - Pouvez-vous donner d'autres exemples de transformation qui ne sont pas mentionnés dans l'annexe et qui illustreraient la position bouddhiste? (L'écoulement d'une rivière, le passage de l'électricité à travers des fils, etc.)

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'expliquer et de commenter l'affirmation suivante:

  «Ce n'est donc pas un «moi permanent» qui relie l'existence d'un homme à ses vies antérieures, mais c'est son *karma*, ses actions passées, l'enchaînement inexorable des causes et des effets.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Rahula, Walpola: **L'enseignement du Bouddha**, collection Points, série Sagesse, n° 13, éditions du Seuil, Paris 1978.

2) Matériel
   - La renaissance dans le bouddhisme (annexe P.30).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- On pourrait revoir avec les élèves certains aspects du bouddhisme déjà étudiés dans le programme d'étude de quatrième secondaire, à l'objectif 2.3 et à l'objectif 3.2 du module 2, ainsi que l'annexe L.55, qui traite de la notion du *karma*, différente dans le bouddhisme et dans l'hindouisme.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la réincarnation et de l'expliquer d'après au moins deux traditions orientales.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La religion sikh et la réincarnation**

- **Mise en situation**

  S'informer auprès des élèves de la classe pour savoir si quelqu'un du groupe n'aurait pas quelques notions de la religion sikh ou ne connaîtrait pas un adepte de cette religion. Si ce n'est pas le cas, les renseigner brièvement sur les origines de cette religion. (Voir **Commentaires**.)

- **Activité**

  À partir de l'annexe P.31, **La perspective de la réincarnation dans le sikhisme**, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  - Quelle est la conception de Dieu proposée par le sikhisme?
  - Comment Nanak perçoit-il l'être humain?
  - Comment le gourou Nanak a-t-il montré à Duni Chand que les bonnes actions sont plus importantes que l'accumulation de richesses?
  - Quelle est la vraie destinée de l'homme, selon le gourou Nanak?
  - Selon la religion sikh, pourquoi renaît-on?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'établir certaines comparaisons entre les croyances des sikhs et celles d'autres traditions religieuses telles que l'hindouisme et le bouddhisme, en ce qui concerne la notion de réincarnation.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/Brunnen Verlag, Bâle, 1983.
   - Parrinder, Geoffrey: **Les Religions du monde**, éditions Hasso Ebeling International Publishing, Luxembourg, 1981.

2) Matériel
   - La perspective de la réincarnation dans le sikhisme (annexe P 31).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le fondateur du sikhisme est identifié comme le gourou Nanak. Il est né en 1469 et est originaire de Talwandi, près de Lahore au Penjab, une province de l'Inde. Marié et père de deux fils, il devint intendant des armées d'un nabab à Sultanpur. Il quitta ce village pour devenir ascète errant. Il s'inspira principalement du gourou Kabir. La prédication de Nanak se présente comme une réaction aux excès de l'orthodoxie brahmanique et à un certain sectarisme musulman. Il affirmait que tout homme, quelle que soit sa caste, peut essayer de connaître Dieu. De plus, il proposait une religiosité simple, faite principalement de récitations de prières. L'unicité de Dieu et la dimension d'un Dieu personnel sont des éléments issus de l'islam. Il mourut aux environs de 1538 ou 1539. Ses successeurs, principalement les neuf gourous qui lui succèdent, développeront la religion.

- On pourrait probablement visiter un temple sikh. S'adresser au centre Monchanin, à l'adresse qui suit.

  Centre Monchanin
  4917, Saint-Urbain
  Montréal (Québec)
  H2T 2W1

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Exploration du concept de «résurrection»**

- **Mise en situation**

  Inviter les élèves à donner des exemples qui montrent que les humains de tous les temps manifestent un désir d'immortalité (p. ex. construire des pyramides et des temples, pratiquer des rites funéraires, désirer une postérité, chercher à assurer son bonheur dans l'au-delà de la mort, établir une fondation à son nom, vouloir laisser une marque dans l'histoire, etc.) (voir **Commentaires**).

- **Activités**

  1. Demander à chaque élève de compléter une phrase comme:
     - «La résurrection, c'est.....»
     - ou «Croire en la résurrection des morts, cela signifie.....»

  2. À partir des exemples les plus représentatifs donnés par les élèves, expliquer comment l'idée qu'on se fait de la résurrection interagit avec sa manière de penser, de croire, d'agir, etc. (voir l'annexe P.32, **Tableau pour l'exploration du concept de «résurrection»**).

  3. Présenter ce que l'on entend par «résurrection», en histoire des religions ou en sciences religieuses (voir **Commentaires**).

- **Synthèse**

  Animer une discussion autour des questions qui suivent.

  - Qu'est-ce que ça change, dans la vie d'une personne, de croire en la résurrection?
  - Est-ce seulement les chrétiens qui croient en la résurrection?
  - La croyance en la résurrection, est-elle tout à fait la même pour un juif, pour un chrétien et pour un musulman?
  - Quelles sont les différences et les ressemblances?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Thomas, Louis-Vincent: «Le temps, la mort et l'au-delà», **L'État des religions dans le monde**, La Découverte-Cerf-Boréal, Paris-Montréal, 1987.
   - Mahl, Roger: «Recherche de sens et attente de salut», **Le besoin religieux**, Rencontres internationales de Genève, éditions de la Baconnière, Neufchâtel, 1973.
   - «Croire en l'au-delà. L'expérience contemporaine de la non-mort», revue **Médium**, n° 30, printemps/été, 1988.
   - Éric Volant et Michel Boulet: «Le discours religieux du suicidaire», **Religion et culture au Québec**, collection «Figures contemporaines du sacré», éditions Fides, Montréal, 1986.

2) Matériel
   - Tableau pour l'exploration du concept de «résurrection» (annexe P.32).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- L'enseignant devrait, à travers les activités proposées, aider l'élève à se faire une idée plus précise de ce que l'on entend par «résurrection», un concept qui est au centre de la foi chrétienne et qui est très important dans le judaïsme et dans l'islam.

- Ce que l'on entend par «résurrection» en histoire des religions:
  **Résurrection.** Doctrine — soutenue par beaucoup de Chrétiens et par la totalité des Musulmans — selon laquelle le corps humain ressuscitera à la fin des temps. Quelques passages de l'Ancien Testament (dans Ézéchiel, Isaïe, les Psaumes et Job) sont interprétés comme l'impliquant; au temps du Christ, elle était devenue la théorie caractéristique des Pharisiens, adversaires des Sadducéens qui la niaient. Depuis l'époque des Pères, l'un des dogmes catholiques a été que les morts seront pourvus de leur corps au Jugement dernier, mais quelques théologiens ont soutenu qu'il s'agissait d'un corps spirituel; cette doctrine de la résurrection des corps est contenue dans le Credo des Apôtres, et elle est professée par le plus grand nombre des dénominations chrétiennes.

  Tiré du **Dictionnaire des religions** de E. Royston Pike, adaptation française de Serge Hutin, P.U.F., Paris, 1954, page 270.

- Il est profitable de faire le point sur ce que l'on pense de la résurrection en considérant les nombreux aspects de la vie individuelle et sociale qui se rattachent à cette croyance religieuse pour être ainsi en mesure de mieux percevoir la signification de cette réalité de foi chez soi-même et chez les autres, et de chercher davantage à savoir comment s'exprime et se vit cette croyance dans diverses traditions religieuses.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Exploration du concept de «résurrection» (suite)**

- **Activité de prolongement**

  Discuter de certaines situations qui montrent comment, dans notre société, la croyance en la résurrection est inhérente à la recherche incessante d'un sens à la vie, à l'aide des questions qui suivent.

  - Croire en la résurrection, est-ce fuir la réalité du monde actuel?
  - Les personnes suicidaires, dans leurs desseins morbides, cherchent-elles purement à s'anéantir dans la mort ou à trouver une vie meilleure?
  - Pourquoi dit-on que la mort est devenue un sujet tabou dans la société?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

CLASSE : 5e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La croyance en la résurrection dans le judaïsme**

- **Mise en situation**

  Lire quelques textes de l'Ancien Testament qui évoquent la croyance en la résurrection dans le judaïsme: Isaïe 26:19 et Daniel 12:2.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.33, **La résurrection et l'immortalité dans le judaïsme**. Après lecture, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - Selon les récits bibliques, au temps d'Abraham et de Moïse, croyait-on à la vie après la mort, à l'immortalité dans l'au-delà?
     - Dès l'époque biblique du judaïsme, quelles préoccupations ont nécessité de sérieux efforts de réflexion sur la mort et sur la vie dans l'au-delà?
     - Chez les juifs, de quelle manière fut principalement satisfaite l'aspiration à la vie éternelle?
     - Pourquoi les rabbins craignaient-ils la spéculation exagérée, c'est-à-dire la recherche trop abstraite sur la vie future?
     - Dans le judaïsme, on a voulu éviter que les doctrines de la résurrection et de l'immortalité empêchent de mettre l'accent sur le monde présent. Quelle grande tâche fut alors entrevue pour toute l'humanité?

  2. Faire lire le texte du rabbin Rosenberg sur les rites juifs entourant la mort (annexe P.34). Demander aux élèves de relever les principaux rites et leur signification puis de comparer les rites présentés dans le texte avec les autres rites habituellement de mise dans la société canadienne, à l'occasion d'un décès.

- **Synthèse**

  Animer une discussion autour des questions qui suivent.

  - Quels sont les aspects les plus importants de la croyance en la résurrection chez la majorité des juifs?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Stuart E. Rosenberg: **Le judaïsme: connaître le monde juif**, traduction Sr. Marie Noëlle, éditions Bordas, Paris, 1972.
     (déjà paru sous le titre **Judaïsme**, Messageries du Saint-Laurent, Montréal, 1967).
   - Alain Bouchard: **L'au-delà chez les fils d'Abraham: le judaïsme, la certitude discrète**, revue **Médium**, n° 30, printemps-été, 1988.

2) Matériel
   - La Bible ou les textes bibliques utilisés.
   - La résurrection et l'immortalité dans le judaïsme (annexe P.33).
   - Les rites funéraires dans le judaïsme (annexe P.34).
   - Prière des personnes en deuil (annexe P.35).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le judaïsme insiste surtout sur la qualité de la vie de tous les jours plutôt que sur ce qui arrive à notre mort. Les prières et les coutumes qui accompagnent la naissance, le passage à l'âge adulte, le mariage, la mort et l'alimentation témoignent de cette insistance.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La croyance en la résurrection dans le judaïsme (suite)**

- En quoi pouvons-nous dire que la croyance juive en la résurrection n'empêche pas d'accorder une grande importance à la qualité de la vie de tous les jours?

- **Activité de prolongement**

  Distribuer l'annexe P.35, **Prière des personnes en deuil**, qui fait partie du rituel des prières juives et poser les questions qui suivent.

  - Quels adjectifs utilise-t-on pour décrire Dieu?
  - Que souhaite-t-on pour la personne défunte?
  - Pensez-vous qu'il y a une raison pour que le terme «mort» ne soit aucunement utilisé dans cette prière?
  - Quelles expressions traduisent la perception de la mort comme une occasion de reconnaître l'action de Dieu?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La croyance en la résurrection dans le christianisme**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de nommer certains grands événements de la vie de Jésus. Les inscrire au tableau afin de mettre en évidence la mort et la résurrection de Christ.

- **Activités**

  1. Présenter le texte de l'évangile de Matthieu 28:1-10 (voir l'annexe P.36). Demander aux élèves d'expliquer ce que les disciples ont alors vécu de spécial pour se mettre ainsi à croire en la résurrection de Jésus.
  2. À partir du chapitre 15 de la première lettre aux Corinthiens (annexe P.37), demander aux élèves de relever les principaux éléments de la croyance chrétienne en la résurrection. (Voir **Commentaires**, pour des exemples d'éléments à ressortir.)

     Donner, au besoin, certaines explications qui faciliteront la compréhension du texte, par exemple:
     - la question de «se faire baptiser pour les morts» (v.29), une pratique aujourd'hui méconnue, (voir **Commentaires**).
     - la référence au retour imminent de Christ (v.51 et 52), que plusieurs des premiers chrétiens espéraient avant leur mort.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de commenter la phrase suivante de Paul:

  «Si le Christ n'est pas revenu à la vie, votre foi est une illusion...»
  I Corinthiens 15:17a

  ou leur poser la question qui suit.

  - Comment la résurrection de Jésus constitue-t-elle la base de la croyance chrétienne en la résurrection?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Morison, Frank: **La résurrection: mythe ou réalité?** éditions L.L.B., France 1974.
   - Valiquette, Stéphane: **Le Christianisme**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1986.

2) Matériel
   - La résurrection de Jésus (annexe P.36).
   - La résurrection (annexe P.37).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Exemples d'éléments à ressortir.
  - La résurrection de Jésus, le troisième jour après sa mort.
  - Les nombreuses apparitions du Ressuscité à Céphas, aux autres apôtres, aux femmes, à de nombreux disciples, à Paul lui-même en dernier lieu.
  - Croire en Jésus ressuscité implique de croire en la résurrection des morts.
  - Si Christ n'est pas ressuscité, vaine est la foi des croyants, illusoire le pardon des péchés.
  - Christ ressuscité est capable de vaincre la mort, qui constitue le dernier ennemi hostile au règne de Dieu.
  - Tous ceux qui sont unis à Christ revivront en Christ au jour de son avènement, à la fin des temps.
  - Les périls, les privations et les souffrances ont un sens à cause de la résurrection de Christ.
  - Il est impossible de savoir avec précision comment les morts ressusciteront, mais ils passeront d'un «corps psychique» à un «corps spirituel», c'est-à-dire animé par l'esprit.

- Le verset 29 est un passage difficile à expliquer. L'église primitive n'a pas laissé de précision à ce sujet. On suppose que des croyants chrétiens se sont fait baptiser pour des croyants morts qui n'avaient pas pu le faire pour cause de martyre ou de maladie mortelle... car le baptême constituait l'acte public d'entrée dans l'Église.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**La croyance en la résurrection dans l'Islam**

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de décrire, individuellement ou en équipe, ce à quoi ressemblerait le paradis s'ils pouvaient le créer, et de dire qui y aurait accès, selon eux.

  2. Inviter quelques élèves à présenter leur description et à dire quels éléments se rattachent davantage à leur culture et à leur milieu particuliers.

  3. Noter les ressemblances et les différences entre les descriptions.

- **Activités**

  1. Présenter la synthèse d'Abul A' La Maudoudi, **La foi en la vie ultérieure après la mort**, (annexe P.38), et demander aux élèves de dire ce qui conditionne le plus l'issue du jugement final, au dernier jour.

  2. Faire lire l'annexe P.39, **Prière après l'enterrement**. Mentionner aux élèves que cette prière a pour but d'aider le défunt à bien répondre à l'interrogatoire qu'il subira peu de temps après sa mort. Cet interrogatoire est très important, car il établit dans quel état la personne est morte et, par conséquent, dans quel état elle ressuscitera au dernier jour. (Faire ressortir, à l'aide de cette prière, les liens qu'il y a entre la croyance en la résurrection et l'ensemble de la foi musulmane.)

  3. Demander aux élèves de lire l'extrait de l'article d'Alain Bouchard sur **La vie dans l'au-delà selon l'Islam** (annexe P.40), et de répondre aux questions qui suivent.

     - En quoi la description du paradis dans le Coran peut-elle avoir été influencée par le milieu dans lequel Mahomet a vécu, c'est-à-dire un climat très chaud, sec et désertique?
     - Quels sont les aspects de cette description qui rejoignent les descriptions du paradis que nous avons faites précédemment?
     - Si l'on considère les éléments descriptifs du monde de l'au-delà comme des symboles, qu'est-ce que cela entraîne chez les croyants?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Abul A' La Maudoudi: **Comprendre l'Islam**, Islamic Foundation, Angleterre, 1973.
   - Maurice Grégoire: **L'Islam**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1986.
   - Alain Bouchard: **L'au-delà chez les fils d'Abraham: l'Islam, la proclamation de la vie éternelle**, revue **Médium**, n° 30, printemps-été 1988.

2) Matériel
   - La foi en la vie ultérieure après la mort (annexe P.38).
   - Prière après l'enterrement (annexe P.39).
   - La vie dans l'au-delà selon l'Islam (annexe P.40).
   - Pourquoi cette croyance en la vie après la mort est-elle nécessaire? (annexe P.41).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Cette activité de synthèse peut aborder aussi les deux autres traditions abrahamiques, soit le judaïsme et le christianisme.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure de comprendre la croyance en la résurrection et de l'expliquer d'après au moins deux traditions sémitiques.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**La croyance en la résurrection dans l'Islam (suite)**

- **Synthèse**

  1. Échanger sur la question qui suit.

     À travers les interprétations parfois divergentes des musulmans libéraux et des musulmans conservateurs, quelle serait la croyance de base constante relativement à la résurrection et la vie dans l'au-delà?
     (Une réponse possible: chaque âme sera tenue responsable de ses actions sur terre, pour son bonheur ou pour son malheur, selon qu'elle aura suivi ou non les lois de Dieu.)

  2. Discuter l'une ou l'autre des affirmations suivantes:

     «Même si la pratique religieuse diminue, la plupart des gens continuent à croire à une vie après la mort.»

     «Dans notre société, la croyance en l'existence de Dieu est moins forte que la croyance en une vie dans l'au-delà.»

     «L'au-delà apparaît moins une croyance superstitieuse engendrée par l'anxiété face à la mort qu'un moyen d'affirmer sa foi en Dieu et de rappeler la relation particulière qu'il entretient avec le croyant» (voir **Commentaires**).

- **Activité de prolongement**

  Distribuer l'extrait d'Abul A' La Maudoudi (annexe P.41) expliquant pourquoi il est nécessaire de croire en la vie après la mort et susciter la discussion sur ce qui fait la différence entre la personne qui a cette croyance et celle qui ne l'a pas.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **3.1 L'élève sera en mesure d'analyser au moins une tendance religieuse contemporaine et d'exposer à grands traits la nature et le but du mouvement.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La diversité religieuse d'aujourd'hui**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'énumérer les religions qu'ils connaissent et en faire la liste au tableau.

- **Activités**

  1. Faire avec les élèves un grand tableau qui présente une synthèse du monde religieux moderne. À cette fin, utiliser le tableau de l'annexe P.42.

  2. Compléter ce tableau avec celui de l'arbre du christianisme (annexe P.43), (voir aussi l'annexe P.44).

  3. Demander aux élèves de nommer d'autres sectes et groupes religieux qui ne sont pas dans le tableau. Mettre sur une grande affiche la liste de ces groupements (voir l'annexe P.45 à titre d'exemple).

- **Synthèse**

  - Demander aux élèves d'inscrire sur une fiche comment ils se sentent devant une telle diversité et ce qu'ils pensent faire devant cet étalage de croyances.

  - Faire faire un échange d'opinions en «sous-groupes» (voir **Commentaires**), puis avec tout le groupe.

  - Dégager par la suite les attitudes qu'il est possible de prendre devant cette diversité (nihilisme, agnosticisme, indifférence, curiosité, coopération, repliement, confrontation).

  - Mentionner que les trois premières attitudes sont celles de l'incroyant. La quatrième et la cinquième ont fait naître l'oecuménisme. De la septième est dérivée une multiplicité des sectes et des groupes mystiques.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/Brunnen Verlag, Bâle, 1983.
   - Longton, Joseph: **Fils d'Abraham**, éditions Brepols, Belgique, 1987.
   - Meyer, Jean-François: **Les sectes**, collection Bref, éditions du Cerf, Paris, 1987.

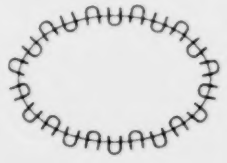
2) Matériel
   - Les grandes religions du monde (annexe P.42).
   - Le christianisme (annexe P.43).
   - Comme les branches d'un même arbre (annexe P.44).
   - Quelques groupements religieux (annexe P.45).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Partage en sous-groupes

  Organisation de l'espace:
  chaise tournée vers le centre du cercle: ∩
  chaise tournée vers l'extérieur du cercle: ∪
  couples de chaises: ∩∪

  Arrangement: 

  Un des partenaires partage avec l'autre le contenu de sa carte. L'autre partenaire pratique durant cette phase l'écoute active. Pendant que le premier parle, l'autre n'émet aucun commentaire. À la fin, il peut poser des questions pour mieux comprendre.
  Puis, c'est au tour de l'autre de partager le contenu de sa carte avec son partenaire.
  Celui qui a parlé durant la première phase doit à son tour pratiquer l'écoute active avec tout ce que cela implique.
  Après ce premier partage, les participants qui regardent vers le centre du cercle reculent d'une chaise vers la droite. Les autres restent à leurs places.
  On refait les deux phases du partage.
  Après ce deuxième partage, les participants qui regardent vers l'extérieur du cercle reculent d'une chaise vers leur droite.
  On refait les deux phases du partage.
  On procède ainsi jusqu'à ce que chaque participant ait échangé ses idées avec quatre ou cinq autres participants.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **3.1 L'élève sera en mesure d'analyser au moins une tendance religieuse contemporaine et d'exposer à grands traits la nature et le but du mouvement.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les sectes**

- **Mise en situation**

  Revoir avec les élèves l'annexe P.45 et l'affiche de la troisième activité (objectif 3.1 première démarche), relative aux sectes ou groupements religieux qui ne faisaient pas partie des religions traditionnelles. (Voir **Commentaires**.)

- **Activités**

  1. Présenter un exposé magistral sur les causes de l'accroissement et la typologie des nouveaux groupes religieux (voir l'annexe de l'enseignant P.46, **Le nouveau phénomène religieux**).

  2. Proposer aux élèves de mener une recherche, individuellement ou par groupe de deux, sur l'un des groupes religieux de la liste établie dans la première démarche. Pendant ce travail de recherche, l'élève complète la fiche de l'annexe P.47. Lorsque la recherche est terminée, inviter les élèves à présenter au groupe les résultats de leur travail.

- **Synthèse**

  Faire lire l'annexe P.48, **Quelques pratiques douteuses**. Demander aux élèves de commenter ce rapport. Leur poser la question qui suit.

  – Les grandes religions sont-elles à l'abri de telles pratiques?

- **Activité de prolongement**

  – Faire lire et remplir le questionnaire de l'annexe P.49, **Les nouvelles religions et nous**. Discuter par la suite.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Butterworth, John: **Le livre des sectes et fois nouvelles**, éditions Sator, Paris, 1983.
   - Martin, Walter: **Le monde des sectes**, traduction de l'anglais d'Andrew Wiles, éditions Vida, Miami, 1989.

2) Matériel
   - Quelques groupements religieux (annexe P.45).
   - Le «nouveau phénomène religieux» (annexe P.46).
   - Description d'une secte ou d'un groupe gnostique (annexe P.47).
   - Quelques pratiques douteuses (annexe P.48).
   - Les nouvelles religions et nous (annexe P.49).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Il faut faire attention en abordant la diversité religieuse en classe. Cette diversité peut être présente parmi les élèves.
- La liste de groupements religieux de l'annexe P.45 n'est pas exhaustive.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser au moins une tendance religieuse contemporaine et d'exposer à grands traits la nature et le but du mouvement.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Le néo-conservatisme en religion**

- **Mise en situation**

  Amorcer avec les élèves une discussion sur le sens de l'expression «le bon vieux temps» avec les questions qui suivent.

  - Qu'est-ce que les gens entendent en général par cette expression?
  - Aux dires de certains, qu'y avait-il de «bon» dans l'ancien temps?
  - Qu'est-ce qui est «mauvais» aujourd'hui?
  - Que signifie l'expression «valeurs morales traditionnelles»?
  - Nommez des valeurs, qui selon vous, sont traditionnelles.
  - Y a-t-il des valeurs traditionnelles qui soient bonnes à conserver?

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.50, **Des pèlerins à l'oeuvre**, et susciter la discussion en posant les questions qui suivent.

     - À quoi les Bérets blancs s'opposent-ils? Pourquoi?
     - Que soutiennent-ils?
     - Selon eux, quelle est cette «escroquerie dont l'humanité est victime»?
     - Avec quels principes êtes-vous en accord ou en désaccord? Pourquoi?

  2. Distribuer l'annexe P.51 et poursuivre la discussion à l'aide des questions qui suivent.

     - Est-ce que toutes les femmes musulmanes portent le voile? Expliquez.
     - Dans quel dilemme se trouve la jeune fille de cette école primaire? Son professeur?
     - Qu'auriez-vous fait si vous aviez été le professeur? l'étudiante?
     - Quelles solutions proposeriez-vous pour sortir de ce dilemme?
     - Pourquoi est-il important de dialoguer tout en conservant une attitude respectueuse de part et d'autre?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

- Des pèlerins à l'oeuvre (annexe P.50).
- Malaise dans plusieurs écoles de Montréal (annexe P.51).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser au moins une tendance religieuse contemporaine et d'exposer à grands traits la nature et le but du mouvement.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Le néo-conservatisme en religion (suite)**

- **Synthèse**

  Poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent.

  - Pensez-vous que des groupes comme les traditionalistes devraient essayer d'influencer les politiciens et le gouvernement pour faire connaître leurs vues sur ce qui est moral ou immoral? Pourquoi?
  - Existe-t-il des lignes directrices absolument claires et applicables à chacun, sur ce qui est bon et mauvais? Expliquez.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'écrire un bref exposé intitulé: «Formez bien vos enfants» et d'indiquer quelles seraient, à leur avis, les valeurs les plus importantes à enseigner à leurs enfants. Des élèves volontaires pourront lire leurs compositions à la classe.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 2

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser au moins une tendance religieuse contemporaine et d'exposer à grands traits la nature et le but du mouvement.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**L'oecuménisme**

- **Mise en situation**

  Amener le sujet à l'aide du jeu de la poignée de main (Voir l'annexe P.52).

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe P.53, **Qu'est-ce qu'un dialogue?**.

     Diviser le groupe en petites équipes de deux ou trois élèves et leur demander de trouver et de nommer, d'après le texte, les conditions nécessaires au dialogue oecuménique.

  2. Rappeler la multiplicité des branches du christianisme présentée dans la leçon précédente et demander aux élèves de lire l'annexe P.54, **Le mouvement oecuménique**. Poser les questions qui suivent.

     - Pourriez-vous décrire ce qu'est le Conseil oecuménique des églises?
     - Pouvez-vous nommer quelques effets du mouvement oecuménique sur les relations entre les diverses confessions chrétiennes?

- **Synthèse**

  Regrouper les élèves par petits groupes de trois ou quatre et leur demander d'écrire une définition et une courte description du terme «oecuménique».

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Martineau, Suzanne: **Pédagogie de l'oecuménisme**, Institut supérieur de pastorale catéchétique, éditions Fayard-Mame, Paris, 1965.

2) Matériel
   - La poignée de main (annexe P.52).
   - Qu'est-ce qu'un dialogue? (annexe P.53).
   - Le développement du mouvement oecuménique (annexe P.54).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le mot «oecuménique» vient du grec «oikomenos». Ce mot grec n'avait pas de signification religieuse proprement dite. La racine «oikos» a trait au foyer et aux gens qui y résident.

  Le mouvement oecuménique représente le monde en tant qu'habitation de tous les peuples, où ces derniers vivent comme dans un foyer. Il fait donc appel à l'unité, à l'ouverture des uns aux autres et au dialogue. Pour que nous puissions tous vivre dans le même foyer, il faut nous entendre. Cette entente nécessaire ne peut s'établir que par le dialogue.

# À la recherche d'un sens à la vie

## Module 3
## La qualité de la vie

### Introduction

Pendant l'adolescence, la recherche d'un sens à la vie se produit parallèlement à une intense recherche d'identité. Les relations interpersonnelles et les choix professionnels constituent la toile de fond de cette phase de croissance et sont intimement liés à la qualité et au sens de la vie.

Le troisième module du programme de cinquième année examine ce que l'on entend par qualité de vie de l'individu et de la société. Il voit dans la dignité et la liberté humaines deux principes moraux primordiaux pour les décisions des adolescents. Les élèves exploreront des sujets touchant l'importance de ces principes moraux.

Le présent module examine en outre des questions morales pertinentes, découlant de l'étude approfondie de la dignité et de la liberté humaines. Il se termine par une vue d'ensemble des théories morales.

THÈME: **À la recherche d'un sens à la vie** CLASSE: **5e année**

SUJET: **La qualité de vie** MODULE: **3**

OBJECTIF GÉNÉRAL: **Sensibiliser l'élève à la qualité de la vie de l'individu et de la société.**

| Objectifs terminaux | Objectifs intermédiaires | Contenu | Répartition du temps |
|---|---|---|---|
| L'élève sera en mesure: | L'élève sera en mesure: | | |
| 1.0 de saisir le principe de la dignité humaine; | 1.1 de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine; | 1.1.1 **Le sens de la dignité humaine**<br>Examiner divers points de vue sur la vie:<br>— la vie a une valeur intrinsèque,<br>— la vie a une valeur relative. | 2 heures |
| | 1.2 de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société; | 1.2.1 **Dimensions de la dignité humaine**<br>— personnelle (estime de soi et souci des autres),<br>— interpersonnelle (conventions),<br>— régie par la loi (lois, chartes). | 3 heures |
| | 1.3 d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes. | 1.3.1 **Dignité humaine**<br>Examen de l'un des sujets suivants:<br>— exploitation de la personne, euthanasie, avortement, violence et non-violence, droits des personnes âgées. | 2 heures |
| 2.0 de saisir le principe de liberté; | 2.1 de connaître le sens de la notion de liberté et d'en décrire les diverses dimensions; | 2.1.1 **Le sens de la liberté**<br>— permission, responsabilité, droits, égalité. | 2 heures |
| | 2.2 de connaître les notions relatives à la liberté de la personne et d'expliquer divers points de vue sur la capacité de choisir; | 2.2.1 **Liberté de la personne**<br>— libre sans restrictions,<br>— libre avec restrictions,<br>— pas libre. | 2 heures |

| Objectifs terminaux | Objectifs intermédiaires | Contenu | Répartition du temps |
|---|---|---|---|
| | 2.3 de reconnaître diverses expressions de la liberté dans la société et de montrer comment la liberté est protégée; | 2.3.1 **Liberté dans la société**<br>— conventions,<br>— législation. | 2 heures |
| | 2.4 d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes. | 2.4.1 **Liberté**<br>Examen de l'un des sujets suivants:<br>— censure, droits ethniques et culturels, protection de la vie privée. | 6 heures |
| 3.0 de montrer qu'il connaît divers systèmes éthiques. | 3.1 de comprendre diverses visions de la vie et de résumer au moins trois théories éthiques; | 3.1.1 **Conception de la vie**<br>— éthique axée sur la personne,<br>— éthique fondée sur les lois naturelles,<br>— éthique théiste. | 6 heures |
| | 3.2 de reconnaître le rôle de la morale et de montrer ses liens avec l'élaboration d'un mode de vie. | 3.2.1 **Rôle de la morale**<br>— théorie du bien et du mal,<br>— normes de comportement,<br>— cadre servant à élaborer une philosophie personnelle de la vie. | 2 heures |

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La dignité humaine**

- **Mise en situation**

  1. Distribuer l'annexe Q.1, **Un être humain pour moi, c'est...**

  2. Demander aux élèves de faire leur propre description en dessous de l'essai de Platon.

  3. Lancer un échange d'idées avec la classe (ou à deux si l'exercice engage trop personnellement les élèves).

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.2, **Citations sur la dignité humaine**, et demander aux élèves de dire quelle citation les frappe le plus par sa pertinence.

  2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - D'après vous, qu'est-ce que la dignité humaine?
     - Quel serait le contraire de la dignité humaine?
     - On admet que les êtres humains possèdent toutes les capacités des animaux et même davantage. Pourtant, certains animaux possèdent des capacités supérieures à celles des hommes: l'odorat des chiens, la force et la célérité des chevaux de course... Est-ce que ces exceptions diminuent la valeur des êtres humains? Pourquoi?
     - Qu'est-ce qui rend digne l'être humain?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Un être humain pour moi, c'est... (annexe Q.1).
   - Citations sur la dignité humaine (annexe Q.2).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le terme dignité vient du latin «dignus» qui signifie «de valeur, méritant, convenable, adapté, propre à». Une autre racine de ce mot est «dignitas» qui signifie «rang, pouvoir, autorité, valeur, mérite».

- La notion de dignité humaine veut donc faire ressortir que chaque personne est unique en son genre et d'une valeur incomparable. C'est pourquoi chacun se doit d'adopter un comportement moral et responsable.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La dignité humaine (suite)**

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion pour examiner quelle place est attribuée à la valeur humaine dans les domaines qui suivent:

  - la science,
  - la religion,
  - les médias,
  - la famille.

- **Activité de prolongement**

  Pendant l'étude de cette notion, demander aux élèves de trouver des articles de journaux ou de revues relatifs au respect des autres et à la violation de la dignité de l'être humain.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La vie comme valeur intrinsèque et essentielle**

- **Mise en situation**

  1. Amorcer une discussion avec les élèves en leur demandant d'expliquer la distinction qu'ils font entre les plantes, les animaux et les êtres humains.

  2. Amorcer une discussion sur l'importance de la vie humaine, à partir d'un article d'actualité traitant par exemple de la guerre ou du meurtre.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - Pourquoi les êtres humains se considèrent-ils de façon générale comme la partie la plus importante de la planète?
     - D'après vous, qu'est-ce qui vous fait penser que vous avez une certaine valeur?

  2. Distribuer l'annexe Q.3, **La vie comme valeur essentielle**, et demander aux élèves de lire les énoncés.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La vie comme valeur essentielle (annexe Q.3).
   - J'étais à l'église (annexe Q.4).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- L'adjectif **intrinsèque** signifie «qui appartient à l'essence de l'objet dont il est question».

- La vision **théiste** de la dignité humaine peut se résumer de la façon qui suit.
  - **La dignité**, la valeur et le caractère sacré de la personne viennent de Dieu et ne sont pas relatifs à la personne elle-même.
  - La vie est un **don** qui nous est confié, prêté. La personne humaine n'en n'est pas maîtresse.

- Pour des activités de prolongement sur ce thème, vous pouvez vous référer au module 1, objectif 1.1, première démarche, activités 1 et 2.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La vie comme valeur intrinsèque et essentielle (suite)**

3. À partir de ces énoncés, susciter une discussion sur les questions qui suivent.

   - D'où vient cette valeur donnée à la vie?
   - Pourquoi l'idée que les êtres humains sont une création de Dieu implique-t-elle que chaque personne a une grande valeur?
   - Est-il possible de défendre l'idée que la vie a une valeur essentielle si l'on ne croit pas en Dieu? Pourquoi?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de lire l'annexe Q.4, **Le cri de mon peuple**, et de discuter le texte à partir de la question qui suit.

  - En quoi l'apartheid constitue-t-il un dénigrement de la valeur de la vie humaine en soi?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La vie comme valeur relative**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion à partir des questions qui suivent.

  - Selon quels critères attribuons-nous ou non de la valeur à quelqu'un?
  - Le fait de donner de la valeur à des individus selon des facteurs extérieurs sous-entend-il que nous ne sommes pas des êtres égaux?

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.5, **Un abri antinucléaire**, et de faire ressortir la conception de la vie humaine qui est véhiculée dans l'exercice proposé par le texte.

     - Pourquoi pensez-vous que certains éducateurs considèrent cette activité comme immorale?
     - De quelle façon a-t-on quelque peu biaisé les descriptions des dix personnes pour montrer la valeur relative de chaque individu?
     - Dans cet exercice, quelle conception de la vie humaine est à la base du problème?
     - Quels dangers y a-t-il à ne considérer que de brèves descriptions de chaque individu? D'autres facteurs sont-ils à considérer (par exemple les qualités de coeur, l'engagement dans des services humanitaires)?
     - Trouvez des possibilités de solution à ce problème de sélection. Dans quelle mesure le tirage au sort soutiendrait-il le point de vue selon lequel la vie a une valeur en elle-même?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Un abri antinucléaire (annexe Q.5).
   - Quelques chiffres éloquents (annexe Q.6).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- L'amélioration de la qualité de la vie est devenue une préoccupation de la dernière décennie. C'est le paramètre le plus important de la volonté et du désir d'un groupe social d'améliorer sa condition. Ce concept met l'accent sur le style de vie et non sur le simple fait de vivre. La signification de la vie est ce qui importe pour chacun.

- L'exercice du texte **Un abri antinucléaire** n'a pas pour objectif de résoudre la situation mais plutôt d'examiner l'idée de la valeur humaine qui s'y exprime implicitement.

- L'une des tentatives la mieux connue de hiérarchiser des besoins humains est celle d'Abraham Maslow qui propose la classification suivante:

  - besoins physiologiques,
  - besoins de sécurité,
  - besoins d'appartenance,
  - besoins d'estime,
  - besoins d'actualisation de soi.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la dignité humaine et de distinguer divers points de vue sur la valeur de la vie humaine.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La vie comme valeur relative (suite)**

2. Poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent.

   - La qualité de la vie humaine s'est-elle améliorée depuis le siècle dernier?
   - Comment déterminez-vous la qualité de la vie?

3. Inscrire au tableau la hiérarchie des besoins d'après Abraham Maslow. (Voir **Commentaires**.)
   Demander aux élèves s'ils pensent que la qualité de la vie serait la même si l'on rejetait l'un de ces critères.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de lire l'annexe Q.6, **Quelques chiffres éloquents**, et poser la question qui suit.

  - Dans quelle mesure ces chiffres illustrent-ils la valeur parfois relative de la vie?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La dimension personnelle**

- **Mise en situation**

  Distribuer l'annexe Q.7, **Comment vous voyez-vous?**, et demander aux élèves de la compléter.
  Discuter des réponses si les élèves le désirent.

- **Activités**

  1. Poser les questions qui suivent.

     - Qu'est-ce que l'estime de soi? Comment se développe-t-elle?
     - Pourquoi est-ce important d'avoir une vision positive de soi?
     - Nommez des moyens qui peuvent vous permettre de mieux vous comprendre.
     - Quel effet l'estime de soi-même peut-elle avoir sur l'attitude d'une personne? sur ses relations avec autrui? sur les choix importants à faire dans la vie?
     - Êtes-vous d'accord pour dire qu'une personne qui ne peut pas prendre soin d'elle-même ne peut pas vraiment s'occuper d'une autre personne? Expliquez.

  2. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.8, **Devenir soi**, et de trouver cinq questions qu'ils aimeraient poser à une spécialiste telle que Françoise Dolto.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Comment vous voyez-vous? (annexe Q.7).
   - Devenir soi (annexe Q.8).
   - Lettre d'un père à son fils (annexe Q.9)

3) Documents audiovisuels
   - Vidéo: **Pour moi, une fille, une femme, c'est...**, MEQ, 19 min 50 sec, n° 00595.

## COMMENTAIRES

- **Pour moi, une fille, une femme, c'est...** est une série d'interviews menées auprès de garçons et de filles du primaire, du secondaire et du collégial et rapportant leur perception de la femme et de son rôle dans la famille et la société. On aborde ce sujet surtout sous son aspect sexiste, mais on peut trouver dans cette production matière à discussion à propos de l'estime de soi chez les jeunes. Ministère des communications du Québec, Vidéothèque, 1665, boul. Hamel Ouest, Édifice 6, 2e étage, Québec, G1N 3Y7, tél.: (418) 643-5168.

- Dans l'annexe Q.8, **Devenir soi**, le paragraphe intitulé «**Vous dites souvent: "Il faut en parler". À qui, Aux parents?**» peut donner l'occasion de discuter le rôle des parents dans l'éducation des jeunes. Afin de présenter aux élèves un autre point de vue, il serait intéressant de leur faire lire l'annexe Q.9, **Lettre d'un père à son fils**, et d'en discuter à partir du point de vue d'un parent. Même si la lettre s'adresse à un pré-adolescent, le contexte n'en demeure pas moins pertinent.

- Pendant les disussions, on pourrait mentionner aux élèves que les traits de caractère peuvent être améliorés ou développés.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La dimension personnelle (suite)**

- **Synthèse**

  Proposer aux élèves de faire un jeu de rôles mettant en scène des stratégies permettant d'améliorer l'estime de soi, en donnant l'exemple qui suit. Si quelqu'un critiquait votre caractère, votre façon de vous habiller, que diriez-vous?

- **Activités de prolongement**

  1. Demander aux élèves de faire le portrait d'une personne qui se perçoit de façon positive.

  2. Faire une séance plénière en mettant en commun les caractéristiques trouvées et demander aux élèves de déterminer le trait de caractère qui revient le plus fréquemment.

  3. Présenter et discuter la vidéo **Pour moi, une fille, une femme, c'est...**, (voir **Commentaires**).

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La dimension interpersonnelle**

- **Mise en situation**

  1. Distribuer l'annexe Q.10, **Vos petites bêtes noires**, et demander aux élèves de remplir la feuille de travail en équipe.

  2. Leur demander ensuite de faire part de leurs «petites bêtes noires» et d'expliquer pourquoi elles les dérangent.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     - Dressez une liste des comportements grossiers et brutaux que vous connaissez.
     - Pourquoi un comportement modéré est-il apprécié en société?
     - Donnez différents moyens pouvant encourager le respect de la dignité d'une personne.

  2. Demander aux élèves de lire le texte de l'annexe Q.11, **Citoyen numéro huit mille quatre cent quatre-vingt-huit**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Que savez-vous de la personnalité de cet individu?
     - À votre avis, était-il libre ou heureux?
     - Connaissez-vous quelqu'un qui lui ressemble de nos jours?
     - Citez des exemples de situations dans lesquelles le numéro de dossier d'une personne est plus important que son nom.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Vos petites bêtes noires (annexe Q.10).
   - Citoyen numéro huit mille quatre cent quatre-vingt-huit (annexe Q.11).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La dimension interpersonnelle (suite)**

- Citez d'autres exemples qui illustrent la constante déshumanisation de notre société.
- Pourquoi l'indifférence porte-t-elle tout autant atteinte à la dignité humaine que la brutalité ou un comportement grossier?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'écrire un texte expliquant le lien entre la dignité humaine et la phrase: «Agis envers les autres comme tu aimerais qu'ils agissent envers toi».

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La législation des droits de la personne**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de se placer en petits groupes et de discuter les questions qui suivent.

  - Quels sont, d'après vous, les droits les plus fondamentaux de l'être humain?
  - D'après vous, certaines personnes sont-elles privées d'un de leurs droits les plus fondamentaux?

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.12, **Déclaration des droits de l'enfant**, et poser les questions qui suivent.

     - Parmi ces dix droits, lequel vous semble le plus important?
     - Est-il parfois bafoué? Donnez des exemples.

  2. Demander aux élèves de lire ensuite l'annexe Q.13, **Déclaration universelle des droits de l'homme**, et poser les questions qui suivent.

     - Quel article de la Déclaration semble le plus important?
     - À votre avis, en quoi la Déclaration a-t-elle contribué à protéger la dignité humaine?
     - D'après vous, est-ce que tous les hommes sont nés libres et égaux en droits, tel que l'énonce l'article 1? Expliquez.
     - De quelle manière les droits les plus élémentaires sont-ils bafoués dans le monde d'aujourd'hui?
     - Quels droits seriez-vous prêts à défendre?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel
   - Déclaration des droits de l'enfant (annexe Q.12).
   - Déclaration universelle des droits de l'homme (annexe Q.13).
   - À l'aube des années 90... qu'en est-il des droits de la personne? (annexe Q.14).
   - Comment cela se passe-t-il dans votre école? (annexe Q.15).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La législation des droits de la personne (suite)**

3. Distribuer l'annexe Q.14, **À l'aube des années 90, qu'en est-il des droits de la personne?**, et demander aux élèves d'identifier les droits qui sont bafoués, par rapport aux deux Déclarations.

- **Synthèse**

  À l'aide de l'annexe Q.15, **Comment cela se passe-t-il dans votre école?**, demander aux élèves de trouver, dans le contexte scolaire, les responsabilités qui correspondent aux divers droits énoncés. Dans quelle mesure l'école protège-t-elle ou enfreint-elle le concept de dignité humaine?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de rédiger un texte à partir de l'énoncé suivant:
  «Si tous les hommes sont égaux, certains sont plus égaux que d'autres.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.**

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Les lois**

- **Mise en situation**

  Faire un rappel sur les droits fondamentaux de la personne en demandant aux élèves de donner quelques exemples de situations où, à leur connaissance, certains droits ont été violés.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.16, **Tableau peu encourageant pour les droits de l'homme dans le monde**, et discuter de la nécessité d'intégrer les droits à la loi en posant les questions qui suivent.

     - Quels droits figurant dans les déclarations étudiées à la leçon précédente (annexes Q.12 et Q.13) qui ne sont pas respectés ici?
     - Pourquoi est-il nécessaire de protéger les droits?
     - Quels sont les mécanismes mis en place pour protéger les droits?
     - Quels sont les recours d'une personne lorsqu'elle constate que ses droits fondamentaux sont bafoués?

  2. Placer les élèves en groupes de trois ou quatre personnes et amorcer la discussion à partir de la question suivante:

     «Et moi qu'est-ce que je peux faire?» (Voir **Commentaires**.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - **Que fais-tu de ton frère?** (collectif ACAT), éditions Le Sarment, • Librairie Arthème Fayard, Paris, 1987, pages 105 à 110.

2) Matériel
   - Tableau peu encourageant pour les droits de l'homme dans le monde (annexe Q.16).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Voici quelques suggestions d'activités à exploiter (voir **Que fais-tu de ton frère?**):
  - rencontrer un militant d'une association de défense des droits de l'homme;
  - organiser un débat à partir d'un montage audiovisuel, d'un film d'actualité ou d'un film de ciné-club;
  - réaliser un montage audiovisuel ou un bande dessinée pour illustrer la **Déclaration universelle des droits de l'homme** ou **la Déclaration des droits de l'enfant**;
  - à partir d'une recherche en bibliothèque, faire connaître la situation d'un individu dont les droits ont été bafoués et faire connaître son pays;
  - analyser un article de journal;
  - faire une recherche sur une personne qui s'est engagée dans la défense des droits de l'homme.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses dimensions de la dignité humaine et d'examiner comment celle-ci s'exprime dans la société.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**Les lois (suite)**

- **Synthèse**

  En petits groupes, demander aux élèves de préparer un jeu de rôles illustrant une situation dans laquelle on a violé des droits fondamentaux. Les élèves spectateurs proposent des solutions qui seront jouées par le groupe. La classe est amenée à discuter la pertinence des interventions et des solutions. Ce jeu de rôles pourrait s'intituler: «On a bafoué un de mes droits fondamentaux».

- **Activités de prolongement**

  1. Proposer aux élèves de faire quelques recherches à propos d'organismes locaux, provinciaux ou internationaux, qui défendent les droits fondamentaux tels que le droit à la protection, le droit au respect de la vie privée.

  2. Demander aux élèves de discuter la citation suivante:

     «Premièrement on ne doit pas craindre de faire des petits pas, deuxièmement on doit les faire avec son voisin, c'est-à-dire ne pas agir seul, mais entraîner quelqu'un d'autre à marcher dans la même direction que soi.»

     Albert Jacquard.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'exploitation de la personne dans les relations interpersonnelles**

- **Mise en situation**

  1. Écrire la définition du terme **exploitation** au tableau: «Action d'abuser à son profit» et demander aux élèves de donner des exemples illustrant cette définition.

  2. Demander aux élèves d'expliquer ce qui pourrait donner à certaines personnes le pouvoir de manipuler ou d'avoir de l'influence sur d'autres personnes.

- **Activités**

  1. Faire analyser les exemples de l'annexe Q.17, en demandant aux élèves de répondre aux questions soulevées à la fin: qui, quoi, pourquoi, où et quand?

  2. Soumettre à la classe les situations qui suivent en demandant aux élèves de relever l'abus.

     - Une jeune femme travaillant comme serveuse dans un restaurant est harcelée sexuellement par son patron.
     - Une adolescente vole de l'argent dans le porte-monnaie de sa mère et contraint sa plus jeune soeur à se taire en lui disant: «Les soeurs doivent toujours se serrer les coudes, quoi qu'il arrive».
     - Dans une même compagnie, deux employés accomplissant le même travail ne reçoivent pas un salaire identique.
     - Un propriétaire refuse de louer un logement à une famille appartenant à une minorité visible.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Quelques histoires de cas (annexe Q.17).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Parmi les autres valeurs qui peuvent servir de base à l'exploitation de la personne citons:

  - le bien-être (santé, sécurité);
  - la richesse (argent, possessions);
  - la connaissance ou les aptitudes;
  - le respect (admirer, estimer);
  - le pouvoir (dominer les autres, accomplir des choses).

- Le thème de la violence pathologique et des abus envers les enfants pourrait être abordé.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'exploitation de la personne dans les relations interpersonnelles (suite)**

3. Faire ressortir le fait que le désir de se faire aimer est un des besoins fondamentaux qui peut facilement être exploité.

   - Demander aux élèves de se placer en petits groupes pour préparer des jeux de rôles mettant en scène les situations précédentes ou d'autres situations qu'ils inventeront pour illustrer comment le besoin d'affection, entre autres (voir **Commentaires**), peut être à la base de l'exploitation de la personne dans la société.
   - Après chaque présentation, amorcer une discussion sur le type d'exploitation illustré.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de rédiger un texte répondant aux questions de l'énoncé suivant:

  «Dans vos relations avec vos proches, vous influencez parfois les décisions des autres. Sur quoi repose votre pouvoir? Est-ce que cette influence repose sur des mobiles différents selon le cas? Expliquez.»

- **Activité de prolongement**

  - On pourrait à partir des médias, discuter de la notion d'exploitation, en examinant comment un dictateur s'est emparé du pouvoir, l'utilise et en abuse.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'exploitation de la personne par la pornographie**

- **Mise en situation**

  - Demander aux élèves d'expliquer ce que veut dire le terme «pornographie».
  - Amener les élèves à exprimer leurs opinions sur la prolifération de matériel pornographique (revues, films).
  - À partir de l'annexe Q.18, **Informations générales sur le phénomène «pornographie»**, amener les élèves à un consensus sur une définition possible du terme «pornographie».

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire le texte de l'annexe Q.19, **La pornographie, le ver dans la pomme**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Qu'est-ce qui fait que la «norme de tolérance» est plus difficile à évaluer pour la pornographie que pour la prostitution?
     - Pourquoi peut-on dire que la pornographie est «immorale», tout autant que la prostitution?

  2. Susciter la discussion sur les questions qui suivent.

     - Comment la pornographie peut-elle pousser au crime?
     - De quelle façon la pornographie dénature-t-elle les relations sexuelles en les dénuant de toute dimension humaine?
     - Comment la pornographie menace-t-elle le tissu social et la cellule familiale?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Informations générales sur le phénomène «pornographie» (annexe Q.18).
   - La pornographie, le ver dans la pomme (annexe Q.19).
   - Des femmes portent plainte contre un bar porno (annexe Q.20).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

«**Pornographie:** Représentation (par écrits, dessins, peintures, photos) de choses qui blessent délibérément la pudeur en suscitant des représentations d'ordre sexuel destinées à être communiquées au public.» **Petit Robert**

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'exploitation de la personne par la pornographie (suite)**

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de répondre à la question qui suit.

  – De quelle façon la pornographie est-elle une atteinte à la liberté individuelle et une forme d'exploitation de la personne?

- **Activité de prolongement**

  À partir de l'annexe Q.20, faire rédiger un communiqué de presse dénonçant une situation qui serait à réprouver.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrage de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'euthanasie: mourir dans la dignité**

- **Mise en situation**

  À partir de l'annexe Q.21, **Mourir dans la dignité**, sensibiliser les élèves au problème d'éthique posé par l'euthanasie, en leur demandant de faire les activités proposées.

- **Activités**

  À partir de l'annexe Q.22, **Les réponses du droit actuel**, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  - D'après vous, l'euthanasie doit-elle relever du **Code criminel**?
  - Pourquoi l'emploi du terme «raisonnable» cause-t-il de la confusion?
  - Dans quelle mesure l'exemple cité illustre-t-il bien les motifs raisonnables de l'euthanasie dans ces circonstances? De quels critères doit-on tenir compte pour appliquer l'euthanasie? Qu'en pensez-vous?
  - Pourquoi ne tient-on pas compte des motifs dans un cas d'euthanasie? Qu'en pensez-vous?
  - Dans quelle mesure l'interruption de traitement diffère-t-elle d'un acte criminel?
  - Quel lien existe-t-il entre l'euthanasie et une mort dans la dignité?

- **Synthèse**

  Discuter des questions qui suivent.

  - Pourquoi l'euthanasie peut-elle être considérée comme une situation sans issue?
  - Peut-on dire que le maintien en vie par des moyens artificiels est le prolongement de l'agonie plutôt que de la vie?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Mourir dans la dignité (annexe Q.21).
   - Les réponses du droit actuel (annexe Q.22).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le terme euthanasie vient du grec «eu» qui signifie «bien» et «thanatos» qui veut dire «mort». Donc, étymologiquement, l'euthanasie signifierait une mort douce, sans douleur.

- L'euthanasie peut prendre trois formes:
  a) aider quelqu'un à mettre fin à sa vie à sa propre demande;
  b) mettre un terme à l'existence d'une personne alors que celle-ci se trouve dans un état qui l'empêche de demander ou de refuser un tel traitement (coma, déficience mentale);
  c) mettre un terme à sa vie, avec ou sans l'aide de tiers (suicide).

La participation au suicide et l'interruption de traitement seront abordées dans cette série de démarches.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'euthanasie: mourir dans la dignité (suite)**

- Si le patient est lucide, qui doit prendre la décision de cesser les traitements? Par contre, s'il n'est pas en possession de ses moyens, qui peut alors décider?
- À quel moment, s'il y a lieu, considérez-vous l'euthanasie comme justifiée?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'écrire quelques paragraphes décrivant et expliquant ce que veut dire une mort digne pour eux.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'euthanasie active et l'euthanasie passive: des études de cas**

- **Mise en situation**

  1. Questionner les élèves pour savoir s'ils connaissent ou ont entendu parler de cas d'euthanasie qui ont posé des problèmes juridiques.

  2. Distribuer le texte de l'annexe Q.23, **Karen Quinlan**, et faire clarifier les termes «euthanasie active» et «euthanasie passive».

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.24 et demander aux élèves de discuter en équipe les questions soulevées à la fin du texte.

  2. À partir de l'annexe Q.25, amener les élèves à réfléchir sur la qualité de la vie et les arguments pour et contre l'euthanasie, selon les quatre cas présentés.

- **Synthèse**

  Susciter un débat sur le problème suivant:

  «Les parents devraient-ils avoir le droit de vie ou de mort sur leurs enfants handicapés?»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Barrèret Lalou, Étienne. **Le dossier confidentiel de l'euthanasie**, Stock Actuels, Paris, 1962.
   - **Euthanasie, aide au suicide et interruption de traitement**, document de travail n° 28, Commission de réforme du droit du Canada, Ottawa, 1982.

2) Matériel
   - Karen Quinlan (annexe Q.23).
   - L'histoire de Véra (annexe Q.24).
   - Histoires de cas (annexe Q.25).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

Il existe deux formes d'euthanasie:

1. **Euthanasie passive**: il est possible de mettre fin à la vie en évitant d'apporter l'aide et le maintien des soins nécessaires: chirurgie, médicaments ou aliments.

2. **Euthanasie active**: il s'agit ici de poser un acte concret ayant comme objectif la fin des souffrances. Administrer un médicament en dose mortelle est la forme la plus courante.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**L'avortement: quand la vie commence-t-elle?**

- **Mise en situation**

  Distribuer l'annexe Q.26, **L'avortement, que penser?**, et demander aux élèves de la lire. Leur allouer quelques minutes pour leur permettre d'écrire leurs opinions, puis discuter.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.27, **La loi et l'avortement**, et de répondre aux questions qui suivent.

     - Qu'est-ce qu'un avortement?
     - Quelle est la différence entre un avortement légal et un avortement illégal?
     - Pourquoi la question de l'avortement est-elle si controversée?

  2. Faire prendre connaissance du point de vue des églises (annexe Q.28) et faire ressortir les valeurs qui sous-tendent chaque déclaration.

- **Synthèse**

  Faire reprendre les textes étudiés dans la mise en situation pour se situer à nouveau par rapport à l'avortement.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - L'avortement, que penser? (annexe Q.26).
   - La loi et l'avortement (annexe Q.27).
   - Avortement, le point de vue des églises (annexe Q.28).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- L'avortement peut se définir comme l'interruption d'une grossesse, quelles que soient les circonstances, avant que le foetus n'ait atteint la maturité suffisante nécessaire à une vie autonome.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'avortement: quels sont les droits à protéger?**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de lire l'annexe Q.29 et d'illustrer par un cas concret chaque situation décrite.

- **Activité**

  Diviser la classe en trois groupes et demander à chaque sous-groupe de discuter les questions qui suivent.

  - **Premier groupe**
    Si le foetus est considéré comme un être vivant (vie humaine viable), quels sont les droits qu'il devrait posséder?
    Le nouveau-né est-il seulement le prolongement de la mère?
  - **Deuxième groupe**
    Quels sont les droits d'une femme sur son corps?
    Peut-on obliger une femme à porter un enfant non désiré? Pourquoi?
    Peut-on permettre à quelqu'un de se faire avorter? Si oui, dans quelles circonstances?
    L'avortement est-il parfois justifiable d'un point de vue moral?
  - **Troisième groupe**
    Si la société prend position contre l'avortement, quelles sont ses responsabilités?
    Si elle légifère, est-ce une intrusion dans la vie privée des gens?
    Quel sont les droits du père dans ce domaine?
    Les parents d'une adolescente enceinte ont-ils des droits et des obligations dans la situation?

  Avec la classe, mettre en commun et discuter les réponses apportées.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Pour quelles raisons avorte-t-on? (annexe Q.29).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**L'avortement: quels sont les droits à protéger? (suite)**

- **Synthèse**

  Susciter la discussion à partir des questions qui suivent. (Demander aux élèves de donner des exemples pour justifier leurs réponses.)

  - L'instauration de l'avortement sur demande modifierait-il beaucoup la société canadienne?
  - Respecterions-nous moins la vie humaine en général?
  - Serions-nous moins sensibles aux besoins des handicapés?
  - Le rôle des femmes serait-il différent?
  - La famille perdrait-elle de son importance?
  - L'avortement deviendrait-il un moyen de contraception?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La violence et la non-violence**

- **Mise en situation**

  Poser aux élèves la question qui suit.

  – Quelle est la première image qui vous vient à l'esprit lorsqu'on parle de violence?

  Les amener à définir la violence.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.30, **Violent, moi!**, et demander aux élèves de remplir le tableau en répondant oui ou non à chaque question.

  2. Faire placer les élèves en petits groupes et leur demander d'arriver à un consensus sur l'importance relative de chaque acte de violence.

  3. Faire ensuite analyser par les élèves la mesure dans laquelle chaque exemple prive les gens de leur dignité d'être humain.

  4. Demander aux élèves d'énumérer d'autres actes violents qui privent les gens de leur dignité d'être humain.

  5. Animer une discussion à partir des questions qui suivent.

     – La violence est-elle toujours physique?
     – Quels sont les autres types de violence possible?
     – Les actes de violence sont-ils par définition des affronts à la dignité humaine?
     – La violence est-elle justifiable?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - **Prévenir et contrer la violence à l'école**, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 28-1974, 8788-970.

2) Matériel
   - Violent, moi! (annexe Q.30).

3) Documents audiovisuels
   - **C'est congé aujourd'hui,** Québec, ministère de la Justice, 1984, 27 min (sur la loi).

## COMMENTAIRES

- La violence peut se définir comme un abus physique provoquant des blessures et des dommages à des personnes ou à des biens.
- Elle peut également être considérée, dans un sens plus large, comme une attaque contre la personnalité.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La violence et la non violence (suite)**

- **Synthèse**

  Amener la discussion à partir de l'une des citations suivantes:

  «Je ne peux pas admettre la violence, même contre la violence.»
  — Roger Martin du Gard

  «Plus fait douceur que violence.»
  — La Fontaine

  «La religion de la non-violence n'est pas seulement pour les saints — elle est pour le commun des hommes. C'est la loi de notre espèce comme la violence est la loi de la brute. L'esprit dort dans la brute. La dignité de l'homme veut une loi plus haute: la force de l'esprit.»
  — Gandhi

  «La haine suscite des querelles, mais l'amour ne tient pas compte des offenses».
  — Proverbes 10: 11

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La violence et la non-violence. La guerre peut-elle se justifier?**

- **Mise en situation**

  Amener le sujet en posant la question:

  «La violence peut-elle se justifier de quelque façon que ce soit?»

- **Activités**

  1. À partir de l'annexe Q.31, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.
     - Qu'est-ce qu'une guerre «juste»?
     - Y-a-t-il des critères que vous aimeriez retirer ou ajouter?
     - Ces critères sont-ils universels?
     - Ceux-ci tiennent-il compte du principe de la dignité humaine?

  2. Distribuer l'annexe Q.32, **Les conventions de Genève**.

     Demander aux élèves d'expliquer dans quelle mesure chacun des articles tient compte de la valeur de la personne et défend ses droits fondamentaux. (Voir **Commentaires**.)

- **Synthèse**

  Discuter le dilemme suivant:

  «Un prisonnier connaît des informations qui pourraient éviter la mort de milliers de personnes, mais il refuse de les divulguer. La convention de Genève protège ce prisonnier et empêche les autorités qui le font parler d'avoir recours à la violence. Toutefois, si ces renseignements ne sont pas dévoilés, des innocents mourront.»

  - Pensez-vous que cette situation peut justifier une négation des droits d'un individu? Expliquez.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - La Croix Rouge, **La convention de Genève**, disponible aux bureaux de la Croix Rouge.

2) Matériel
   - Critères pour une «guerre juste» (annexe Q.31).
   - Les conventions de Genève (annexe Q.32).
   - Le déserteur (annexe Q.33).

3) Documents audiovisuels
   - Film: **Ouverture**, O.N.F, 9 min, 106B0058045.

## COMMENTAIRES

- La convention de Genève et les protocoles qui l'accompagnent ont pour fonction première la protection des populations civiles en temps de guerre et un protocole relatif aux blessés et aux prisonniers de guerre.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La violence et la non-violence. La guerre peut-elle se justifier? (suite)**

- Existe-t-il d'autres situations justifiant le fait que l'on prive une personne de ses droits fondamentaux?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'analyser les principes qui justifient l'existence des objecteurs de conscience (mennonites, etc.) à partir de la chanson **Le déserteur** (annexe Q.33).

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La violence et la non-violence. Les actes non violents**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de commenter la phrase suivante:

  «De moins en moins embarrassés par les limites imposées par des siècles de légalité, la violence, effrontée et victorieuse, progresse à pas de géant dans le monde entier.» (Alexandre Soljhenistin)

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.34, **Actes de violence**, et demander aux élèves d'inscrire leurs réponses.

  2. Discuter les réponses et demander aux élèves de proposer des solutions aux situations de violence.

  3. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.35, **Éloge funèbre de Martin Luther King Jr**, et poser les questions qui suivent.

     - La vie de Martin Luther King a-t-elle influencé la société américaine? Comment?
     - Martin Luther King croyait que tous les hommes sont créés libres et égaux. Quelles seraient les conséquences sociales de ce principe, s'il était appliqué intégralement?
     - Selon l'auteur, il faut plus de courage pour pratiquer la non- violence que la violence. Que veut-il dire par cela? Êtes-vous d'accord avec cette affirmation?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de faire l'éloge, par écrit, d'une personne non violente qu'ils connaissent. S'il n'en connaissent pas, ils peuvent choisir un personnage illustre.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel
   - Actes de violence (annexe Q.34).
   - Éloge funèbre de Martin Luther King Jr (annexe Q.35).
   - Gandhi (annexe Q.36).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- En Inde, les autorités britanniques avaient promulgué des lois sur le sel qui en interdisaient la vente par des Indiens autochtones. C'est ainsi que les autorités pouvaient contrôler la perception des taxes sur cette denrée essentielle.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La violence et la non-violence. Les actes non violents (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Distribuer l'annexe Q.36, **Gandhi**, et susciter la discussion à partir des questions qui suivent.
   - Dans une société dite démocratique, a-t-on l'assurance absolue que les procédures judiciaires sont gages d'équité et de justice? Justifiez votre opinion.
   - Dans quelle mesure la situation dont il est question dans ce texte illustre-t-elle ce qui peut définir les bases de la dignité humaine?
2. Demander aux élèves de faire une recherche sur les différents lauréats de prix Nobel de la paix et sur les raisons qui leur ont valu cet honneur.
3. Demander aux élèves d'expliquer le sens du passage biblique de Matthieu 5:38-41, dans la perspective de la société moderne.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**La violence et la non-violence. L'ère nucléaire.**

- **Mise en situation**

  Susciter une discussion autour de la citation d'Albert Einstein:

  «Lorsque nous avons libéré l'énergie de l'atome, tout a changé, sauf notre façon de penser. Voilà pourquoi nous nous dirigeons vers un désastre sans précédent».

  Albert Einstein

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.37, **Pakistan**. Demander aux élèves d'énoncer des arguments pour défendre chacun des points de vue en débattant le sujet.

  2. Après avoir présenté le film: «**Si cette planète vous tient à coeur**», animer une discussion à partir des questions qui suivent.

     - Pourquoi l'escalade des armes nucléaires pose-t-elle un problème d'ordre moral?
     - Une guerre nucléaire limitée est-elle possible?
     - Êtes-vous d'accord pour dire qu'une réserve d'armes militaires constitue un moyen efficace d'assurer la sécurité nationale?
     - Voyez-vous d'autres moyens de renforcer la sécurité nationale?
     - Le désarmement est-il une solution envisageable?
     - Quels recours individuels avons-nous pour exprimer notre inquiétude à l'égard de ce problème?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de lire l'annexe Q.38, **Donner une chance à l'avenir**. Susciter la réaction des élèves en leur demandant d'exprimer leurs opinions.

## MATÉRIEL

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Pakistan (annexe Q.37).
   - Donner une chance à l'avenir (annexe Q.38).

3) Documents audiovisuels
   - **SI cette planète vous tient à coeur**, ONF, 24 min, CO282 009, VHS, BETA, Umatic 3/4

## COMMENTAIRES

À propos du document audiovisuel: «**SI cette planète vous tient à coeur**», il est recommandé de **prévenir** les élèves que certaines scènes pourront les impressionner. Ce film aurait pu s'appeler également: S.O.S. Terre. Dans une conférence de presse filmée en 1981, le docteur **Helen Caldicott** relève les calculs de probabilité les plus connus, pour raconter comment cela se passerait...

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## QUATRIÈME DÉMARCHE

**La violence et la non-violence. L'ère nucléaire (suite)**

- **Activité de prolongement**

  Discuter l'affirmation qui suit.

  – Les conventions de Genève sont absolument désuètes et inutiles à l'ère nucléaire.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les personnes âgées: l'approche de la vieillesse**

- **Mise en situation**

  1. Amener les élèves à imaginer leur vie quand ils seront à la retraite, en se demandant quelles seront leurs habitudes et en quoi leur vie sera différente de celle qu'ils mènent maintenant.

  2. Leur demander ensuite de répondre au sondage de l'annexe Q.39, **Les personnes âgées**, et en discuter.

- **Activités**

  1. Faire ensuite lire les annexes Q.40 et Q.41 en demandant aux élèves de relever les préjugés les plus courants sur le troisième âge.

  2. Distribuer l'annexe Q.42, **La crise de la retraite**, et poser les questions qui suivent.

     - Doit-on considérer l'âge de la retraite comme une période de crise?
     - Quelle est la place des personnes âgées dans notre société?
     - Quels sont les principaux besoins des personnes âgées? S'opposent-ils à ceux des jeunes? Y a-t-il moyen, d'après vous, que ces deux groupes d'âge puissent s'entendre?

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion sur le rôle des personnes âgées dans la société en posant la question qui suit.

  - Connaissez-vous des personnes qui ont accompli de grandes réalisations, à un âge avancé, que ce soit dans le domaine artistique, politique, scientifique ou autre? (Par exemple la comtesse de Ségur a écrit ses romans connus vers l'âge de soixante ans.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Les personnes âgées (annexe Q.39).
   - Folklore et absurdités (annexe Q.40).
   - La revanche des berceuses (annexe Q.41).
   - La crise de la retraite (annexe Q.42).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les personnes âgées: l'approche de la vieillesse (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Les élèves pourraient faire une recherche sur d'illustres personnages qui ont accompli leurs plus grandes réalisations dans leur vieillesse.

2. Les élèves pourraient interroger des personnes âgées au sujet de leur vie actuelle ou du passé, puis en faire le compte rendu à la classe.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Une vieillesse digne**

- **Mise en situation**

  À partir de l'histoire de cas proposée à l'annexe Q.43, susciter la discussion avec les questions qui suivent.

  - Quelle devrait être, d'après vous, la réaction de M. Bergeron?
  - Que pensez-vous de l'attitude de la concierge?
  - Pensez-vous que M. Bergeron a des recours? Si oui, lesquels?
  - Existe-t-il d'autres services qui pourraient être refusés à des personnes âgées?

- **Activités**

  1. Suggérer aux élèves de faire un jeu de rôles en s'inspirant de l'annexe Q.43.

     M. Bergeron prend des moyens pour se faire défendre:

     - Il téléphone à la Commission des droits de la personne.
     - Il en parle à ses amis.
     - Il téléphone à une ligne ouverte.
     - Il demande un rendez-vous avec une travailleuse sociale.
     - Il en parle à sa fille.

  2. Après les jeux de rôles, poser aux élèves les questions qui suivent.

     - Comment les personnes âgées ont-elles été dépeintes dans les jeux de rôles?
     - Qu'est-ce qu'une «vieillesse digne» pour vous?

- **Synthèse**

  Présenter le film **«Il faut fêter ça»** qui illustre ce que peut être la **dignité** pour une personne âgée.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - L'histoire de Monsieur Bergeron (annexe Q.43).

3) Document audiovisuels
   - Film: **Il faut fêter ça**, ONF, 56 min, 106CO283023.

## COMMENTAIRES

- Il serait intéressant de miser, comme dans plusieurs activités de ce guide, sur la participation des élèves, par exemple: échanges d'idées avec des personnes âgées, entrevues, visites, etc.

- L'organisme **Les petits frères des pauvres, Jeunesse et troisième âge** s'occupe des personnes âgées et pourrait être une source d'informations. 4624, rue Garnier, tél.: 527-8653.

- Le film **Il faut fêter ça**. Ce film nous fait rencontrer plusieurs personnages fascinants, tous animés de cette curiosité naturelle, de ce goût de vivre qui conserve l'esprit éternellement jeune. Quel est leur secret?

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Une vieillesse digne (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Demander aux élèves de faire une recherche sur les rôles et la fonction des personnes âgées dans différentes cultures.

2. Inviter des personnes âgées à venir dans la classe parler des problèmes qu'elles peuvent vivre et de leurs réactions devant la discrimination.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 1.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de la dignité humaine et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Les personnes âgées, le maintien de la dignité humaine**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves qui, dans notre société, doit prendre la responsabilité de maintenir la dignité des personnes âgées et l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.44, et demander aux élèves de relever les différents services décrits et de commenter leur bien-fondé.

  2. Demander ensuite aux élèves de nommer les services aux personnes âgées que parraine leur collectivité.
     S'il en existe trop peu, décrire les services qui devraient exister en étudiant les possibilités d'organiser de tels services.

- **Synthèse**

  Amener les élèves à discuter de ce qu'une personne ou ses parents devraient faire pour se préparer à vivre une vieillesse épanouissante et heureuse.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrage de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Entraide et services communautaires pour le troisième âge (annexe Q.44).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la notion de liberté et d'en décrire les diverses dimensions.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La liberté**

- **Mise en situation**

  Distribuer l'annexe Q.45, **La liberté et moi**, et demander aux élèves de classer les déclarations par ordre d'importance en ajoutant celles qu'ils voudraient bien inclure.

- **Activité**

  Discuter de la notion de liberté à l'aide des questions qui suivent.

  - La liberté est-elle une valeur importante pour vous?
  - Qu'est-ce qui constitue une atteinte fondamentale à votre liberté?
  - Pensez-vous qu'il faille être responsable pour vraiment profiter de sa liberté?
  - Que pensez-vous de ces deux citations:

    «La vraie liberté c'est de pouvoir toute chose sur soi.»
    Montaigne

    «La liberté est le droit de faire tout ce que les lois permettent.»
    Montesquieu

- **Synthèse**

  - Plusieurs écrivains ou cinéastes associent la liberté à la solitude (ex.: Daniel De Foe dans **Robinson Crusoé**). Selon vous, quel rapport y a-t-il entre ces deux situations?
  - Pourquoi n'y a-t-il pas plus de gens qui choisissent de vivre une vie solitaire?
  - Pourquoi est-ce difficile d'être entièrement libre lorsqu'on vit avec les autres?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La liberté et moi (annexe Q.45).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la notion de liberté et d'en décrire les diverses dimensions.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La liberté (suite)**

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'apporter en classe un chant, un poème, une photographie, un texte qui, selon eux, illustrent la liberté. Leur demander de justifier leur choix.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.1 L'élève sera en mesure de connaître le sens de la notion de liberté et d'en décrire les diverses dimensions.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les différentes dimensions de la liberté**

- **Mise en situation**

  À partir du tableau de l'annexe Q.46, présenter les termes les plus souvent associés à la notion de liberté.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de se placer en groupes de deux et de remplir le tableau en le complétant d'exemples concrets.

  2. Demander aux élèves de choisir un des exemples cités pour en faire un jeu de rôles.

  3. Faire analyser les jeux de rôles à partir des questions qui suivent.
     - Pourquoi avoir choisi cette situation? Qu'avait-elle de significatif?
     - Les situations illustraient-elles le concept, le mot, le terme employé?
     - Pouvez-vous imaginer d'autres exemples?

  4. À la lumière des réflexions terminologiques, amener la discussion à partir de la citation suivante:

     «La liberté, pour l'homme, consiste à faire ce qu'il veut dans ce qu'il peut, comme sa raison consiste à ne pas vouloir tout ce qu'il peut.»
     Comte de Rivarol – XIXe siècle

- **Synthèse**

  Faire lire le poème **Ma liberté**, de G. Moustaki (annexe Q.47) et demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  - Que représente la liberté pour ce poète?
  - Qu'est-ce, pour vous, que la liberté (physique, psychologique, spirituelle)?
  - À quel moment notre liberté pourrait-elle empiéter sur la liberté des autres? Donnez des exemples.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La liberté pour moi c'est... (annexe Q.46).
   - Ma liberté (annexe Q.47)

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.2 L'élève sera en mesure de connaître les notions relatives à la liberté de la personne et d'expliquer divers points de vue sur la capacité de choisir.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La liberté de la personne**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de dresser la liste des choix qu'ils ont été amenés à faire durant les vingt-quatre dernières heures. À côté de chaque choix, leur demander d'indiquer si, lorsqu'ils ont posé leur geste ou pris leur décision, ils étaient peu, un peu ou entièrement maîtres de leurs choix et des conséquences.

- **Activités**

  Amener les élèves à faire le lien entre la liberté et la capacité de choisir, en posant les questions qui suivent.

  - Sommes-nous nés avec la capacité de discerner le vrai du faux, le bien du mal?
  - Pourquoi certaines personnes arrivent-elles à bien faire la différence et d'autres non?
  - Sommes-nous tous capables de faire de bons choix?
  - Avons-nous toujours la possibilité d'agir en conformité avec nos choix?
  - Comment le discernement ainsi que la capacité de choisir et d'agir sont-ils reliés au concept de liberté?
  - Pouvez-vous donner des exemples de situations qui nécessitent du discernement et obligent à faire un choix?

- **Synthèse**

  Susciter la discussion à l'aide des questions qui suivent.

  - Dans une société donnée, peut-on dire que les gens sont égaux si l'un de ses membres est privé de sa capacité de choisir?
  - Comment cette privation affecte-t-elle cette société?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.2 L'élève sera en mesure de connaître les notions relatives à la liberté de la personne et d'expliquer divers points de vue sur la capacité de choisir.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La liberté de la personne**

- **Mise en situation**

  Susciter la discussion à partir de la question qui suit.

  - Devrait-il y avoir des restrictions à la liberté? Si oui, peut-on parler de véritable liberté?

- **Activités**

  1. Poursuivre la discussion à partir des questions qui suivent.

     - Que signifie pour vous une liberté sans restriction?
     - Supposons que vous viviez dans une société totalement libre, quels avantages y trouveriez-vous? Y aurait-il des inconvénients? Pouvez-vous donner des exemples concrets?
     - Où classeriez-vous notre société? Peut-on dire que les gens y vivent libres? Cette liberté est-elle restreinte ou non restreinte?

  2. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.48, **Du préjugé au génocide**, et de discuter à l'aide des questions qui suivent.

     - Quelle liberté de choix s'était donné le parti nazi?
     - Pourquoi a-t-il choisi cela?
     - Quelles furent les conséquences de cette liberté illimitée?
     - À la suite de ces événements, quelles mesures furent prises par les Nations Unies? (Voir Commentaires.)

- **Synthèse**

  1. Faire analyser par écrit la phrase de Jean-Jacques Rousseau:

     «L'homme naît libre, mais partout il est enchaîné.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Du préjugé au génocide (annexe Q.48).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- «Le génocide est un exemple de racisme poussé à l'extrême pour démontrer l'intolérance de la folie dont les humains peuvent faire preuve. On peut par là amener les élèves à réaliser l'utilité d'une charte des droits et libertés de la personne afin d'éviter les abus commis par les humains à l'égard d'autres humains.» Consulter le document: **L'éducation aux droits et responsabilités**, recueil d'activités, M.E.Q., page 34 à 37.

- En 1948, après la Deuxième Guerre mondiale, les Nations Unies adoptèrent la **Déclaration universelle des droits de l'homme**. La même année fut créé l'État d'Israël.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.2 L'élève sera en mesure de connaître les notions relatives à la liberté de la personne et d'expliquer divers points de vue sur la capacité de choisir.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La liberté de la personne (suite)**

2. Demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante:

«Quel choix feriez-vous? Vivre dans une société ou la liberté est restreinte ou vivre dans une société où la liberté est sans limites? Donnez les raisons de votre choix».

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.3 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la liberté dans la société et de montrer comment la liberté est protégée.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les conventions**

- **Mise en situation**

  Amener le sujet en posant les questions qui suivent.

  - Que veut dire le mot «convention»?
  - Vous est-il déjà arrivé d'établir une entente ou une convention avec quelqu'un?
  - Que serait-il arrivé s'il n'y avait pas eu une entente au préalable?
  - Pourquoi est-il nécessaire d'avoir des ententes?

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.49, **Autour des droits humains**, et demander aux élèves de classer, par ordre d'importance, les comportements suggérés.

  2. Placer les élèves en équipes et leur demander de discuter de leur classement puis de choisir, par consensus, cinq ou six libertés qu'ils considèrent comme prioritaires.

  3. Leur demander de prendre chaque comportement suggéré pour en faire une phrase qui proposera un droit à respecter. (Par exemple, toute personne a le droit de penser comme elle le veut.)

  4. Demander à un représentant de chaque équipe de lire les déclarations à la classe.

  5. Amener la discussion en posant la question qui suit.

     - Pourquoi est-il nécessaire d'avoir une entente écrite?
     - Devrait-il y avoir des règles, dans la classe ou à l'école, pour faire respecter les droits?

  6. Distribuer l'annexe Q.50, **Chartes des droits et libertés**. Demander aux élèves de choisir quelques-uns des droits ou libertés mentionnés et de répondre aux questions qui suivent.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Autour des droits humains (annexe Q.49).
   - Charte canadienne des droits et libertés (annexe Q.50).
   - Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (annexe Q.51).
   - Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales (annexe Q.52).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

Du point de vue juridique, il y a une différence entre une déclaration sur les droits humains et une convention ou charte.
Dans une déclaration sont exprimés les principes sur lesquels l'ensemble des partis sont en accord. Une déclaration n'a pas de caractère juridique obligatoire, car elle n'a pas été ratifiée et ne porte pas de signature officielle.
Contrairement à la déclaration, la charte comporte des obligations juridiques parce qu'elle a été ratifiée. La convention (ou le pacte ou la charte) comprend des dispositions précises de mise en oeuvre, ce qu'on ne retrouve habituellement pas dans une déclaration.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.3 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la liberté dans la société et de montrer comment la liberté est protégée.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les conventions (suite)**

- De quelle façon cette liberté est-elle défendue dans notre société?
- Comment cette liberté est-elle mise en évidence à l'école?
- De quelle façon cette liberté vous touche-t-elle, vous, les adolescents?
- Cette liberté s'applique-t-elle davantage à une autre culture? Expliquez.
- Quelles sont les limites de cette liberté?
- Que se passe-t-il lorsqu'on dépasse cette limite?
- Quelles responsabilités sont associées à l'acquisition de cette liberté?

- **Synthèse**

Amorcer une discussion sur un des sujets qui suivent.

- À mesure qu'il vieillit, l'individu s'affranchit de plus en plus.
- La démocratie est une illustration de la liberté dans la société.

- **Activité de prolongement**

Diviser les élèves en équipes et leur demander de lire l'annexe Q.51, **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen**, et l'annexe Q.52 **Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales**. (Voir **Commentaires**.) Poser les questions qui suivent.

- Quel est le fondement de ces déclarations?
- Est-ce que tous ces droits et libertés touchent chaque membre de la société?
- Pouvez-vous citer des clauses particulières à chacune des déclarations?
- Qu'est-ce qui protège ces droits?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.3 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la liberté dans la société et de montrer comment la liberté est protégée.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La législation**

- **Mise en situation**

  Susciter la discussion en demandant aux élèves de commenter la déclaration suivante:

  «La liberté d'un individu se termine là où commence celle d'un autre.»

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.
     - À la place des dirigeants, que feriez-vous pour faire respecter les droits?
     - Les chartes sont-elles suffisantes pour défendre les droits?
     - Pourquoi les lois assurent-elles l'application des droits? (Voir **Commentaires**.)

  2. Demander aux élèves de nommer les lois qui, à leur connaissance, protègent la liberté de la personne, telles les lois contre la discrimination en matière de sexe et de race.
     Demander aux élèves de dire ce qui arrive lorsqu'on enfreint ces lois.

  3. Distribuer l'annexe Q.53, **Lois à considérer en matière de soins de santé pour les mineurs**, et demander aux élèves de relever les points de la Charte sur lesquels sont appuyés les extraits de la **Loi sur la protection de la santé** et de la **Loi sur la protection de la jeunesse**. Faire établir une comparaison entre les deux: qu'est-ce qui fait la similitude et la différence entre les articles de la charte et les articles des lois?

- **Synthèse**

  Poser les questions qui suivent.
  - La loi est-elle toujours bonne?
  - Qu'arrive-t-il quand la loi va contre les droits (par exemple dans un pays à régime totalitaire)?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Lois à considérer en matière de soins de santé pour les mineurs (annexe Q.53).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Les lois doivent être conformes aux chartes. En principe, une loi peut être changée tandis qu'une charte ne peut pas l'être. Selon l'article 9.1 de la **Charte des droits et libertés de la personne**, le rôle de la loi est de fixer la portée des libertés et des droits fondamentaux et d'en aménager l'exercice.
  L'article 52 mentionne qu'«aucune disposition d'une loi, même postérieure à la Charte, ne peut déroger aux articles 1 à 38», libertés et droits fondamentaux, droits politiques et droits judiciaires, «sauf dans la mesure prévue par ces articles, à moins que cette loi n'énonce expressément que cette disposition s'applique malgré la Charte». L'article 53 stipule que «si un doute surgit dans l'interprétation d'une disposition de la loi, il est tranché dans le sens indiqué par la charte.» À l'article 54, il est mentionné que «la Charte lie la Couronne.»

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.3 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la liberté dans la société et de montrer comment la liberté est protégée.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La législation (suite)**

- **Activités de prolongement**

  1. Visiter une cour de justice.
  2. Discuter d'un épisode de la série télévisée: **La cour en direct**.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La censure. Mais qu'est-ce que c'est?**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

  1. Quels sont les facteurs qui régissent le comportement des gens dans la société?
  2. D'après vous, pourquoi les membres d'une société se conforment-ils à des normes sociales?
  3. Quelle est la dose d'autorité sociale nécessaire et souhaitable?

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de donner leur avis sur chacune des questions qui suivent.
     - Un parent devrait-il avoir droit de regard sur ce que son enfant voit à la télévision pour lui défendre de regarder des émissions qui peuvent le troubler et le terrifier?
     - Les parents doivent-ils punir un enfant pour avoir blessé quelqu'un par ses paroles?
     - Les parents doivent-ils laisser un enfant lire ce qui lui plaît? (Écrits racistes ou autre.)
  2. Amener les élèves à se demander, si les situations précédentes représentent des cas de censure, si à l'école nous vivons des cas de censure (racisme, manuels scolaires, journal de l'école).
  3. À partir des réflexions, définir le terme «censure».
  4. Amener les élèves à faire ressortir le pour et le contre de la censure.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrage de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Luttez contre les maux, ne les censurez pas (annexe Q.54).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- La définition moderne du terme **censure** (1829) est la suivante:

  «Autorisation préalable donnée par le gouvernement aux publications, aux spectacles»

  Petit Robert

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La censure. Mais qu'est-ce que c'est? (suite)**

- **Synthèse**

1. Faire lire le texte de l'annexe Q.54, **Luttez contre les maux ne les censurez pas**, puis amener les élèves à le discuter en se situant par rapport à l'opinion de l'auteur.

2. Demander aux élèves de commenter la phrase suivante:

   «Ce que certains considèrent comme de la pornographie passe pour un éclat de rire général aux yeux des autres.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Quand doit-il y avoir censure?**

- **Mise en situation**

  Amener la discussion en posant les questions qui suivent.

  1. Avez-vous parfois été choqué par des émissions de télévision?

  2. Devrait-il exister à votre avis une censure des émissions de télévision?

- **Activités**

  Distribuer l'annexe Q.55, **Devrions-nous renforcer notre loi contre la propagande haineuse?**, et demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  - En quoi la loi anti-haine est-elle une forme de censure? Comment cette loi soutient-elle la valeur de la vérité?
  - Que signifie «la promotion volontaire de la haine»?
  - Pourquoi Borovoy suggère-t-il qu'on surmonte la discrimination sans modifier la loi anti-haine? Pourquoi Schlesinger demande-t-il une modification?
  - Quelle est la différence entre la littérature haineuse et la fausse publicité?
  - Pourquoi est-il important de tenir compte de l'intention d'un acte?
  - Quel point de vue approuvez-vous?

- **Synthèse**

  1. Diviser la classe en petits groupes auxquels vous demanderez de choisir un des sujets suivants: littérature haineuse, pornographie à la télévision, pornographie dans les revues. Chaque groupe déterminera les critères de censure, compte tenu du public et des documents. Comment un groupe détermine-t-il ce qui est acceptable moralement?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Devrions-nous renforcer notre loi...(annexe Q.55).

3) Documents audiovisuels
   - Film: «E» **Animation, réflexion, volume 1**, ONF, 58 min, 49 sec, n° C 9282154

## COMMENTAIRES

En 1983, la majorité des Canadiens (58 p. 100) pensait qu'on devrait censurer les émissions de télévision, en particulier les films pornographiques (67 p. 100) et les spectacles montrant des crimes et de la violence (49 p. 100). La proportion des Canadiens en faveur de la censure augmentait avec l'âge, passant de 53 p. cent chez les personnes de moins de 30 ans et à 68 p. cent chez les personnes de 50 ans et plus. Ces chiffres découlaient du sondage Gallup de mars 1983.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Quand doit-il y avoir censure? (suite)**

2. Susciter la discussion à partir des questions qui suivent.

   - Existe-t-il des circonstances spéciales qui justifient une certaine censure?
   - Devrait-on censurer les bulletins de nouvelles, lorsque des documents sont nuisibles à la sécurité nationale ou morale?
   - La censure est-elle acceptable pour protéger les droits de certains groupes minoritaires?

- **Activité de prolongement**

  Présenter et discuter le film «E», sur la répression.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les droits des minorités**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de donner des exemples de situations au cours desquelles ils se sont sentis en minorité.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire les textes sur les minorités visibles (annexe Q.58) et de répondre aux questions qui suivent.

     - Ces textes vous semblent-il conformes à la réalité que vous connaissez?
     - Êtes-vous en accord avec les opinions exprimées? Pourquoi?

  2. À l'aide de l'annexe Q.52, **Déclaration du gouvernement du Québec**, poursuivre la discussion en posant les questions qui suivent.

     - Pourquoi pensez-vous que le gouvernement doive faire une telle déclaration?
     - Connaissez-vous des mesures gouvernementales pour contrer le racisme et la discrimination?
     - Donnez des exemples pouvant illustrer ce qu'est la discrimination pour vous.
     - Quels gestes concrets pouvez-vous poser pour essayer de changer de telles attitudes?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de commenter la phrase suivante:

  «Je suis de la couleur de ceux qu'on persécute.»

  Lamartine

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales (annexe Q.52).
   - Racisme... – Pour un policier noir... – Les étudiants à la défense d'un prof. – Harlem Désir au devoir (annexe Q.56).

3) Documents audiovisuels
   - **Quatre portraits**, ONF, 28 min, 17 sec, 106C 0278 546.

## COMMENTAIRES

- Le documentaire de l'ONF, **Quatre portraits**, témoigne de l'apport inestimable des immigrants à la vie économique et culturelle du Canada.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Les droits des minorités (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Proposer aux élèves de faire une recherche sur les politiques d'immigration du Canada et du Québec (lois C.55 – C.84).

2. Présenter le film **Quatre portraits** et préparer un questionnaire qui permettra aux élèves de s'informer sur les problèmes d'adaptation que peuvent vivre certains immigrants. S'ils le désirent, ils pourraient créer un document sonore ayant pour thème l'adaptation des immigrants.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les droits des peuples autochtones**

- **Mise en situation**

  Présenter le film **Chasseurs cris de Mistassini**, et amorcer une discussion à partir des questions qui suivent.

  - Quelle est l'importance de la terre pour les autochtones?
  - Certaines personnes disent que les autochtones devraient être assimilés dans la mosaïque canadienne. Qu'en pensez-vous?

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire le texte de l'annexe Q.57, **Sur la piste des droits**, et de répondre aux questions qui suivent (ce qui peut se faire en petits groupes).

  - Pourquoi la cause des autochtones est-elle devenue une question de droits de la personne?
  - Quels sont les droits fondamentaux que revendiquent les autochtones? Qu'en pensez-vous?
  - À votre avis, devrait-on donner un «statut particulier» aux autochtones? Pourquoi?

- **Synthèse**

  Lancer une discussion sur la déclaration suivante:

  «Chaque contribuable canadien devrait soutenir financièrement les autochtones dans leur quête d'autonomie.»

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Sur la piste des droits (annexe Q.57).

3) Documents audiovisuels
   - **Chasseurs cris de Mistassini**, ONF, 57 min, 53 sec, 106 C 0274 001.

## COMMENTAIRES

- Le document **Chasseurs cris de Mistassini** présente les principaux aspects de la vie et de la culture des Cris. C'est un témoignage d'une rare actualité.

- Pour informations et documentations:

  Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada
  320, rue Saint-Joseph Est, 3e étage,
  C.P. 3725
  Succ. Saint-Roch
  Québec (Québec)
  G1K 7Y2 (418) 648-4307

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Le biculturalisme**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'expliquer, selon le dictionnaire ou leur propre définition, ce que signifie le mot **biculturalisme**.

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire l'annexe Q.58 et poser les questions qui suivent.

  - Quel est le problème posé par ce texte?
  - L'auteur apporte-t-il des éléments de solution. Si oui, lesquels?
  - Devrait-on encourager chaque Canadien à lire, à écrire et à parler à la fois l'anglais et le français?
  - Pourquoi le biculturalisme est-il une bonne chose?
  - Est-il inexact de parler de bilinguisme au Canada? Expliquez.
  - Pourquoi le bilinguisme et le biculturalisme sont-ils des questions si importantes au Canada, alors que bien des pays européens semblent très bien vivre en utilisant plusieurs langues officielles?

- **Synthèse**

  Faire récapituler en examinant ce que l'on entend par «mosaïque canadienne».

  - Qu'est-ce que cette expression signifie pour vous?
  - Pourquoi ce point de vue est-il meilleur (ou pire) que l'idée de «creuset» soutenue aux États-Unis?
  - Quelles difficultés entraînent le maintien et l'encouragement du multiculturalisme au Canada?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'examiner le rôle des médias tels que revues et télévision dans l'entente ou la mésentente entre les deux principaux groupes linguistiques du Canada.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Reconnaître clairement l'apport des Anglo-Québécois (annexe Q.58).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le respect de la vie privée**

- **Mise en situation**

  Au choix des élèves, faire interpréter les jeux de rôles qui suivent.

  Situation A (3 personnes) – À la cafétéria, en attendant votre tour, vous entendez deux personnes qui parlent d'une situation que vous aviez confiée à quelqu'un sous le sceau du secret.

  Situation B – Vous arrivez à la maison et vous découvrez vos deux frères en train de lire une lettre que vous avez reçue.

  Situation C – En classe, le professeur fouille dans votre sac croyant que vous avez pris quelque chose.

  Les élèves jouent chaque situation à deux ou à trois, selon le cas. Les personnes qui ont été lésées disent comment elles se sont senties.

- **Activités**

  1. Susciter la discussion à l'aide des questions qui suivent.

     - Quels secteurs de votre vie considérez-vous comme privés?
     - La notion d'intimité est-elle la même pour tout le monde?
     - Croyez-vous qu'il existe des gens qui n'aient pas de vie privée?
     - Tout le monde a-t-il droit à la même intimité dans sa vie privée?
     - Quel droit viole chacune des situations jouées précédemment?
     - La technologie a-t-elle une influence sur le respect de la vie privée?
     - La Charte des droits et libertés de la personne reconnaît-elle la valeur de la vie privée dans la société québécoise? (Voir l'annexe Q.52)
     - De quelles façons peut-on assurer le respect de ces droits dans notre société?

  2. À partir du texte **Le droit à la vie privée** (annexe Q.59), demander aux élèves de faire ressortir les raisons qui laissent croire que la vie privée est un droit fondamental.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Le droit à la vie privée (annexe Q.59).

3) Documents audiovisuels
   - **Jeu de coudes**, Radio-Canada, film d'animation 16 mm, 7 min. 1979, achat seulement (VHS: 89$, prix 1992) tél.: (514) 597-7825

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**Le respect de la vie privée (suite)**

**Synthèse**

Faire discuter la phrase suivante:

«Certaines personnes n'ont pas de vie privée car elles ne savent pas se taire.»

- **Activité de prolongement**

  Présenter le film «**Jeu de coudes**» et amener les élèves à se demander jusqu'à quel point la technologie menace notre vie privée.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Document audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les renseignements personnels**

- **Mise en situation**

  Amener le sujet en posant les questions qui suivent.

  - Quels sont les renseignements qui figurent dans des fichiers et les banques de données?
  - Quels sont les avantages et les inconvénients de tels dossiers?

- **Activité**

  Distribuer l'annexe Q.60, **Renseignements personnels**, et demander aux élèves de répondre à la question. Puis, poser les questions qui suivent.

  - Quelle différence faites-vous entre les renseignements privés et les renseignements secrets? Entre les renseignements privés et les informations publiques?
  - Est-il possible de violer le droit à la vie privée seulement en divulguant des renseignements personnels qui figurent dans des dossiers?
  - Peut-on garder ces dossiers à jour en respectant la vie privée des gens? Si oui, de quelle façon?

- **Synthèse**

  Faire lire le texte de l'annexe Q.61, **Conversations privées**. Susciter une discussion sur la question de la légalité de l'espionnage électronique et des problèmes moraux posés par de tels comportements.

- **Activité de prolongement**

  Susciter la discussion sur le droit des personnalités publiques à la vie privée.

  - La presse devrait-elle relater les aventures amoureuses des membres des familles royales ou des personnalités publiques?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Renseignements personnels (annexe Q.60).
   - Conversations privées (annexe Q.61).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **2.4 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet lié au principe de liberté et d'exposer à grands traits certaines questions connexes.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les renseignements personnels (suite)**

- Est-ce qu'une personnalité peut exiger les mêmes droits à la vie privée qu'une personne ordinaire ou bien le public a-t-il le droit d'être renseigné sur la vie privée des politiciens, des vedettes de cinéma ou de toute autre personnalité travaillant dans un domaine public?

(Le travail d'analyse peut se faire à partir de quelques journaux à potins de Montréal ou d'ailleurs.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre diverses visions de la vie et de résumer au moins trois théories éthiques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La morale théiste**

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de dresser une liste des actions qu'ils jugent bonnes et de celles qu'ils jugent mauvaises. Puis, leur demander d'expliquer leur choix.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.62. Demander aux élèves de la lire et de répondre aux questions qui suivent.

     - Selon la morale théiste, qu'est-ce qu'on peut considérer comme bien et comme mal?
     - Selon le texte, quelles sont les deux façons opposées de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal au moment de prendre une décision? En quoi ces deux façons diffèrent-elles?
     - Quel rôle jouerait les «Livres saints» dans chacune de ces prises de position?

  2. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.63, **La morale juive**, et amorcer une discussion à partir des questions qui suivent.

     - Nommez deux valeurs primordiales prônées par le judaïsme? (L'affirmation de la vie et la justice.)
     - Nommez des choix cohérents en rapport avec ces valeurs, selon la morale juive?
     - Quel lien peut-on faire entre le premier texte, «La morale théiste», et le deuxième, «la morale Juive»? (La relation éthique de l'homme comme expression de la volonté de Dieu.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Thiollier, Marguerite-Marie, **Dictionnaire des religions**, collection Marabout Université, • Nouvelles Éditions Marabout, Verviers, 1982.

2) Matériel
   - La morale théiste (annexe Q.62).
   - La morale Juive (annexe Q.63).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Le **théisme** est une doctrine indépendante de toute religion positive qui admet l'existence d'un Dieu unique, personnel, distinct du monde mais exerçant une action sur lui. On peut également dire que cette doctrine est une «croyance en Dieu, mais en un dieu personnel qui se manifeste sur le monde créé, par opposition au **déisme**, qui nie son action, et à l'**athéisme** qui nie son existence même».

  **Dictionnaire des religions** de Marguerite-Marie Thiollier.

- Pour le présent objectif sur les théories éthiques, l'enseignant voudra peut-être revoir les quatre démarches de l'objectif 1.1 du module 3 présentées dans le **Guide d'enseignement moral et religieux protestant de quatrième année du secondaire.**

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre diverses visions de la vie et de résumer au moins trois théories éthiques.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La morale théiste (suite)**

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion en posant la question qui suit.

  – Si vous adoptiez la vision théiste, vos choix de vie quotidienne en seraient-ils modifiés?

- **Activités de prolongement**

  1. Demander aux élèves d'appliquer les principes de la morale théiste aux cas étudiés à l'annexe Q.25, ou à toute autre question précédemment étudiée (voir l'objectif 1.3).

  2. Proposer aux élèves de relever les grands principes éthiques de quelques autres traditions religieuses.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

[illegible]

## DEUXIÈME DÉMARCHE

[illegible]

- **Mise en situation**

  [illegible]

  [illegible]

  [illegible]

- **Analyse**

  1. [illegible] **l'égoïsme** et de répondre aux questions qui suivent.
     [illegible]
     [illegible]
     [illegible]
     [illegible]

  2. [illegible] **Consommer pour se gratifier**, et poser aux élèves les questions qui suivent.
     [illegible]
     [illegible]
     [illegible]

- **Synthèse**

  1. Supposons que vous adoptiez ce système de valeurs, de quelle façon vos choix et votre manière de vivre en seraient-ils affectés?

  2. Existe-t-il une différence entre être moral et être heureux? Expliquez.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel
   - L'hédonisme (annexe Q.64).
   - Consommer pour se gratifier (annexe Q.65).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- L'**hédonisme** est une doctrine qui prend pour principe de morale la recherche du plaisir et de la satisfaction.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre diverses visions de la vie et de résumer au moins trois théories éthiques.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**La morale humaine axée sur la personne (suite)**

3. Que pensez-vous d'une société pour laquelle la seule valeur serait la recherche du plaisir?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de trouver des messages publicitaires télévisés illustrant les tendances hédonistes actuelles et montrant les valeurs glorifiées par les médias.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre diverses visions de la vie et de résumer au moins trois théories éthiques.

## TROISIÈME DÉMARCHE

**La morale fondée sur les lois naturelles**

- **Mise en situation**

  Amener la discussion en posant la question qui suit.

  - Si un meurtrier commettait le crime parfait lui permettant de ne jamais se faire prendre, serait-il malgré tout soumis à une justice imminente?

- **Activités**

  Demander aux élèves de lire le texte de l'annexe Q.66, **La loi naturelle**, et de répondre aux questions qui suivent.

  - Quels sont les facteurs qui ont contribué à la croissance de la loi naturelle?
  - Qu'est-ce qui a poussé John Locke à s'interroger sur la loi naturelle puis à formuler ses «propositions évidentes» sur le bien et le mal?
  - Que pensez-vous des cinq propositions de Locke rapportées dans ce texte? Êtes-vous d'accord avec sa conception des droits et des devoirs de chaque individu?
  - Que pensez-vous de cette affirmation: «Les hommes ne font pas les lois. Ils ne font que les découvrir.»
  - Commentez l'opinion de Dick Gregory.
  - En tenant compte des idées de Locke, de Corwin et de Gregory, comment définiriez-vous la loi naturelle?
  - Comment une personne croyant à la loi naturelle envisagerait-elle le fait de «mener sa vie à sa façon»?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de rédiger un texte à partir des questions qui suivent.

  - Selon vous, existe-t-il une moralité inhérente à l'univers?
  - Est-il possible d'éviter le châtiment si l'on agit à l'encontre de l'ordre moral naturel?

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - La loi naturelle (annexe Q.66).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- John Locke est un des grands doctriniens de cette morale. Selon lui, les vérités qu'il met en évidence devraient être celles de toute personne raisonnable. Locke était convaincu qu'il existe une structure de la justice et des droits inhérents à l'univers.

- Thomas d'Aquin a dit: «... la loi naturelle est la participation de la créature rationnelle à la loi éternelle.»

- Certains livres ou films que les élèves connaissent pourraient être discutés en classe. Par exemple, l'ouvrage de Marcel Pagnol, **L'eau des collines** (Jean de Florette, Manon des Sources), constitue une bonne illustration de justice imminente.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le rôle de la morale et de montrer ses liens avec l'élaboration d'un mode de vie.**

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La théorie du bien et du mal**

- **Mise en situation**

  Susciter la discussion en posant les questions qui suivent.

  - Qu'est-ce qui distingue une action moralement bonne d'une autre moralement mauvaise?
  - Quels sont les critères de base permettant d'arriver à cette distinction?

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.67, **Qu'est-ce que la morale?**, et poser les questions qui suivent.

     - Selon l'auteur de ce texte, quelle valeur prédominante influencera la personne qui doit prendre une décision, selon qu'elle est humaniste, chrétienne ou hédoniste?
       (Un humaniste: un acte est valable s'il améliore le sort de l'humanité. Un chrétien: un acte est valable s'il plaît à Dieu. Un hédoniste: un acte est valable s'il procure le plaisir et le bien-être.)
     - Qu'est-ce que l'auteur considère comme valeur dominante?
     - Comment déterminerait-il alors une action comme moralement bonne ou moralement mauvaise?
     - Que répondriez-vous aux questions qu'il soulève à la fin de son texte?

  2. Distribuer l'annexe Q.68, **Un cas d'adultère**, et demander aux élèves d'imaginer comment les personnes qui suivent réagiraient et justifieraient leurs actions:
     - un hédoniste,
     - un théiste,
     - un adepte de la loi naturelle,
     - vous-même.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant.

2) Matériel
   - Qu'est-ce que la morale? (annexe Q.67).
   - Un cas d'adultère (annexe Q.68).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

- Les questions soulevées à la fin de l'annexe Q-68 se prêteraient bien à une situation de dilemme moral. À cet effet, consulter la méthodologie au chapitre premier: Dilemme moral, pages 19 et 20.

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le rôle de la morale et de montrer ses liens avec l'élaboration d'un mode de vie.

## PREMIÈRE DÉMARCHE

**La théorie du bien et du mal (suite)**

- **Synthèse**

  Amener les élèves à prendre conscience de l'importance, dans les prises de décisions, de la morale et des valeurs s'y rattachant, en posant les questions qui suivent.

  - Est-il parfois difficile de discerner le bien du mal?
  - Quels points de vue un adepte de la loi naturelle, un théiste et un hédoniste adopteraient-ils face aux grandes questions actuelles telles que l'avortement, l'euthanasie, les problèmes écologiques? En quoi leurs points de vue différeraient-ils les uns des autres?
  - Certains comportements peuvent-ils toujours être moralement bons ou moralement mauvais?

- **Activité de prolongement**

  Placer les élèves en équipes de trois puis leur demander de proposer un problème qu'un hédoniste, un théiste et un adepte de la loi naturelle devront affronter. Leur suggérer d'en faire un jeu de rôles à présenter devant la classe.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le rôle de la morale et de montrer ses liens avec l'élaboration d'un mode de vie.**

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les normes de conduite**

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion à partir des questions qui suivent.

  - Expliquez ce qu'est un mode de vie.
  - Quelle relation y a-t-il entre un mode de vie et les normes de conduite?
  - Quel rôle jouent les valeurs dans le choix d'un mode de vie?

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe Q.69, **Les valeurs**, et demander aux élèves de classer les valeurs proposées par ordre d'importance. Les élèves peuvent y ajouter d'autres valeurs qui ne seraient pas contenues dans les catégories déjà mentionnées.

  2. Proposer aux élèves de se répartir en équipes et de discuter de leur choix de valeurs à l'aide des questions qui suivent.

     - Comment les valeurs que vous privilégiez affectent-elles vos normes de conduite?
     - À partir de ces normes de conduite, comment pourriez-vous décrire votre style de vie?
     - La société influence-t-elle l'adoption de telle ou telle valeur? Comment?
     - Y a-t-il d'autres facteurs qui exercent une influence dans le choix de vos valeurs? Lesquels?

- **Synthèse**

  Diviser la classe en sous-groupes et demander à chacun d'entre eux d'élaborer les normes de conduite relatives à l'un des systèmes moraux étudiés, soit l'hédonisme, le théisme ou la loi naturelle.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   - Les valeurs (annexe Q.69).
   - Le serment d'Hippocrate (annexe Q.70).
   - La déclaration de Genève (annexe Q.71).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le rôle de la morale et de montrer ses liens avec l'élaboration d'un mode de vie.

## DEUXIÈME DÉMARCHE

**Les normes de conduite (suite)**

- **Activités de prolongement**

1. Demander aux élèves de lire l'annexe Q.70, **Le serment d'Hippocrate**, et l'annexe Q.71, **La déclaration de Genève**, et poser les questions qui suivent.

   - Sur quelles valeurs fondamentales ces deux déclarations s'appuient-elles?
   - Quelle est l'importance d'un serment pour les membres d'une profession?
   - Y a-t-il une connotation d'obligation morale? En quoi cela est-il important?

2. Demander aux élèves d'expliquer ce que seraient les normes de conduite reliées à d'autres professions telles que la psychologie, l'enseignement.

   - Deux personnes de même profession auront-elles nécessairement le même système de valeurs?
     (Non. Il y a, par exemple, des médecins qui sont pro-vie; d'autres, pro-choix.)

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

**CLASSE :** 5e année

**MODULE :** 3

**OBJECTIF INTERMÉDIAIRE :** **3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le rôle de la morale et de montrer ses liens avec l'élaboration d'un mode de vie.**

## TROISIÈME DÉMARCHE

**Réflexion sur une philosophie personnelle de la vie**

- **Mise en situation**

  Amorcer la discussion à partir des questions qui suivent.

  - Quelle est l'importance des principes dans une vie?
  - Que signifie pour vous «s'accomplir», «se trouver» dans la vie?
  - Est-il important que la vie ait un sens? Pourquoi?

- **Activité**

  Distribuer l'annexe Q.72, **Les préoccupations des jeunes**, et susciter une discussion à l'aide des questions qui suivent.

  - Que pensez-vous de ces énoncés?
  - Et vous, quelle est votre devise? Pourquoi?

- **Synthèse**

  Faire écrire un texte dans lequel chaque élève définira la base de ses principes et les lignes directives qu'il aimerait suivre dans la vie, en étayant son texte par des exemples. Ce travail pourrait faire l'objet d'une publication à la fin de l'année.

## MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Dolto Françoise: **La cause des adolescents**, Robert Laffont, Paris.

2) Matériel
   - Les préoccupations des jeunes (annexe Q.72).

3) Documents audiovisuels

## COMMENTAIRES

## Chapitre IV

# Bibliographie

**Dans le présent chapitre, nous avons réuni les références proposées tout au long du guide et pouvant aider le personnel enseignant à préparer le cours d'enseignement moral et religieux.**

**Pour faciliter le repérage, nous avons classé les ouvrages selon le module où ils sont cités.**

# Module 1

# La quête humaine et la Bible

A) **Références du personnel enseignant**


1. Aeppli, Ernest: **Les rêves et leur interprétation**, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1967.

2. Castel, François : **Histoire d'Israël et de Juda**, Éditions du Centurion, Paris, 1983.

3. Charpentier, Étienne : **Pour lire le Nouveau Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1983.

4. Cornut, Michel: **Sept jours pour un monde**, Presses bibliques universitaires, Lausanne, 1986.

5. Grigorieff, Vladimir: **Les mythologies du monde entier**, éditions Marabout, Belgique, 1987.

6. Keller, Phillip: **Un berger médite le Psaume 23**, Éditeurs de Littérature biblique, Belgique, 1977.

7. **La Bible déchiffrée**, collectif, Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, 1983.

8. **Nouveau dictionnaire biblique**, éditions Emmaüs, Suisse, 1983.

9. Stalker, James: **La vie de Jésus-Christ**, La Croisade du livre chrétien, France, 1974.

10. Webb, Wilse B., Agnew jr. H.W.: **Le sommeil et le rêve**, éditions H.R.W. ltée, collection Multi-choix, Montréal, 1975.

11. Whitcombs, John C.: **Le monde qui a péri**, Centre biblique international, Lausanne, 1981.


B) **Références de l'élève**


**La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983.


C) **Matériel audiovisuel**

1. **Au commencement**, diaporama 13 minutes, Centre évangélique de productions audiovisuelles. Disponible chez Audiovie, tél.: (514) 878-3035.

2. **La création**, diaporama, 12 minutes, Centre évangélique de productions audiovisuelles. Disponible chez Audiovie, tél.: (514) 878-3035.

3. **Un prophète à New York**, diaporama, 14 minutes, Centre évangélique de productions audiovisuelles. Disponible chez Audiovie, tél.: (514) 878-3035.

# Module 2

# La quête religieuse

A) **Références du personnel enseignant**


1. Bouchard, Alain: **L'au-delà chez les fils d'Abraham**, revue Médium, n° 30, printemps-été, 1988.
2. Butterworth, John: **Le livre des sectes et fois nouvelles**, éditions Sator, Paris, 1983.
3. Cavin, Albert: **Le confucianisme**, collection Grandes religions du monde, Édito-Service, Genève, 1968.
4. Chouraqui, André: **La pensée juive**, collection Que sais-je, n° 1181 P.U.F., Paris, 1968.
5. Chung-Yuan, Chan: **Le monde du Tao**, éditions Stock, Paris, 1971.
6. Cleary, Bernard: **L'enfant de 7 000 ans**, éditions du Septentrion, Québec, 1989.
7. **Croire en l'au-delà. L'expérience contemporaine de la non-mort**, revue Médium, n° 30, printemps-été, 1988.
8. Das, Kalpana et Vachon, Robert: **L'hindouisme**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1987.
9. De Beauvoir, Simone: **Tous les hommes sont mortels**, Folio, Gallimard, Paris, 1978.
10. Do-Dinh, Pierre: **Confucius et l'humanisme chinois**, collection Maîtres spirituels n° 14, éditions Seuil, Paris, 1958.
11. Dominique, Richard: **Le langage de la chasse**, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1989.
12. Epstein, Isidore: **Le judaïsme**, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1962.
13. Garaudy, Roger: **Appel aux vivants**, collection Points Actuels n° A-38, éditions du Seuil, Paris, 1979.
14. Grégoire, Maurice: **L'islam**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1986.
15. Kaltenmark, Max: **Lao-Tseu et le taoïsme**, collection Maîtres spirituels n° 34, éditions du Seuil, Paris, 1965.
16. La Mandoudi, Abul A': **Comprendre l'Islam**, Islamic Foundation, Angleterre, 1973.
17. Langley, Myrtle: **Le livre des religions**, éditions Sator, Paris/éditions Brunnen Verlag, Bâle, 1983.
18. Lao-Tseu: **Tao-Te-King**, Librairie de Médicis, Paris, 1974.
19. Laplante, Pierre: **Qu'est-ce qu'on fait sur la planète? Toi, moi et le reste de la famille**, Éditions du Méridien, Ottawa, 1982.
20. Longton, Joseph: **Fils d'Abraham**, éditions Brepols, Belgique, 1987.
21. Mahl, Roger: **Le besoin religieux**, Éditions de la Baconnière, Neuchâtel, 1973.
22. Martin, Walter: **Le monde des sectes**, éditions Vida, Miami, 1989.
23. Martineau, Suzanne: **Pédagogie de l'oecuménisme**, éditions Fayard-Mame, Paris, 1965.

24. Marx, Karl et Engels, Friedrich: **Manifeste du Parti communiste** (1848), collection Livre de Poche 3462, Librairie générale française, Paris, 1973.

25. Morison, Frank: **La résurrection: mythe ou réalité?**, Éditions L.L.B. France, 1974.

26. Parrinder, Geoffrey: **Les religions du monde**, éditions Hassa Ebeling International Publishing, Luxembourg, 1981.

27. Phan-Chon-Tôn: **Le Bouddhisme**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal.

28. Rahula, Walpola: **L'enseignement du Bouddha**, collection Points, série Sagesse n° 13, éditions Seuil, Paris, 1978.

29. Renou, Louis: **L'hindouisme**, collection Que sais-je? n° 475, éditions P.U.F., Paris, 1974.

30. Rochedieu, Edmond: **Le Shintoïsme et les nouvelles religions du Monde** n° 9, Édito-Service S.A., Genève, 1968.

31. Rosenberg, Stuart E.: **Le judaïsme, connaître le monde juif**, éditions Bordas, Paris, 1972.

32. Santoni, Éric: **Les religions**, collections Flash Marabout, éditions Marabout, Allair (Belgique), 1989.

33. Tchouang-Tseu: **Oeuvre complète**, collection Connaissance de l'Orient, éditions Gallimard-Unesco, Paris, 1969.

34. Thomas, Louis-Vincent: **L'état des religions dans le monde**, éditions La Découverte-Cerf-Boréal, Paris-Montréal, 1987.

35. Valiquette, Stéphane: **Le Christianisme**, collection Les grandes religions, éditions Guérin, Montréal, 1986.

36. Volant, Éric, Boulet, Michel: **Religions et culture au Québec**, collection Figures contemporaines du sacré, éditions Fides, Montréal, 1986.

B) **Références de l'élève**

Simpson, Danièle: **Nitassinan, notre territoire**, collection Les Premières nations, éditions Graficor, Québec, 1990.

C) **Matériel audiovisuel**

1. **Brel, quinze ans d'amour**, vidéo, 60 minutes, disponible chez Polygramme music vidéo, 8000 Côte de Liesse, St-Laurent, H4T 1E3.

2. **Chasseurs cris de Mistassini**, film de l'ONF, n° 106 C 0274 001, 57 minutes, 53 secondes.

3. **La remontée ancestrale 1 et 2**, vidéo, 26 minutes 50 secondes, disponible chez Production RQ — Côte-Nord et INNUT.

# Module 3

# La qualité de la vie

A) **Références du personnel enseignant**


1. Barrèret Ialou, Étienne: **Le dossier confidentiel de l'euthanasie**, éditions Stock Actuels, Paris, 1962.

2. Dolto, Françoise: **La cause des adolescents**, éditions Robert Laffont, Paris, 1988.

3. **Euthanasie, aide au suicide et interruption de traitement**, document de travail n° 23, Commission de réforme du droit au Canada, Ottawa, 1982.

4. **L'éducation aux droits et aux responsabilités**, recueil d'activités, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1990.

5. **Prévenir et contrer la violence à l'école**, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, n° 28-1974, 8788-970.

6. **Que fais-tu de ton frère?**, collectif ACAT, éditions le Sarment, Paris, 1987.

7. Thiollier, Marguerite-Marie: **Dictionnaire des religions**, Nouvelles éditions Marabout, Verviers, 1982.


B) **Références de l'élève**

C) **Matériel audiovisuel**

1. **C'est congé aujourd'hui**, Québec, ministère de la Justice, 27 minutes, (sur la loi).

2. **«E»**, Animation, réflexion, volume 1, film de l'ONF, n° C 9282 154, 58 minutes, 49 secondes.

3. **Il faut fêter ça**, film de l'ONF, n° 106 C 0283 028, 56 minutes.

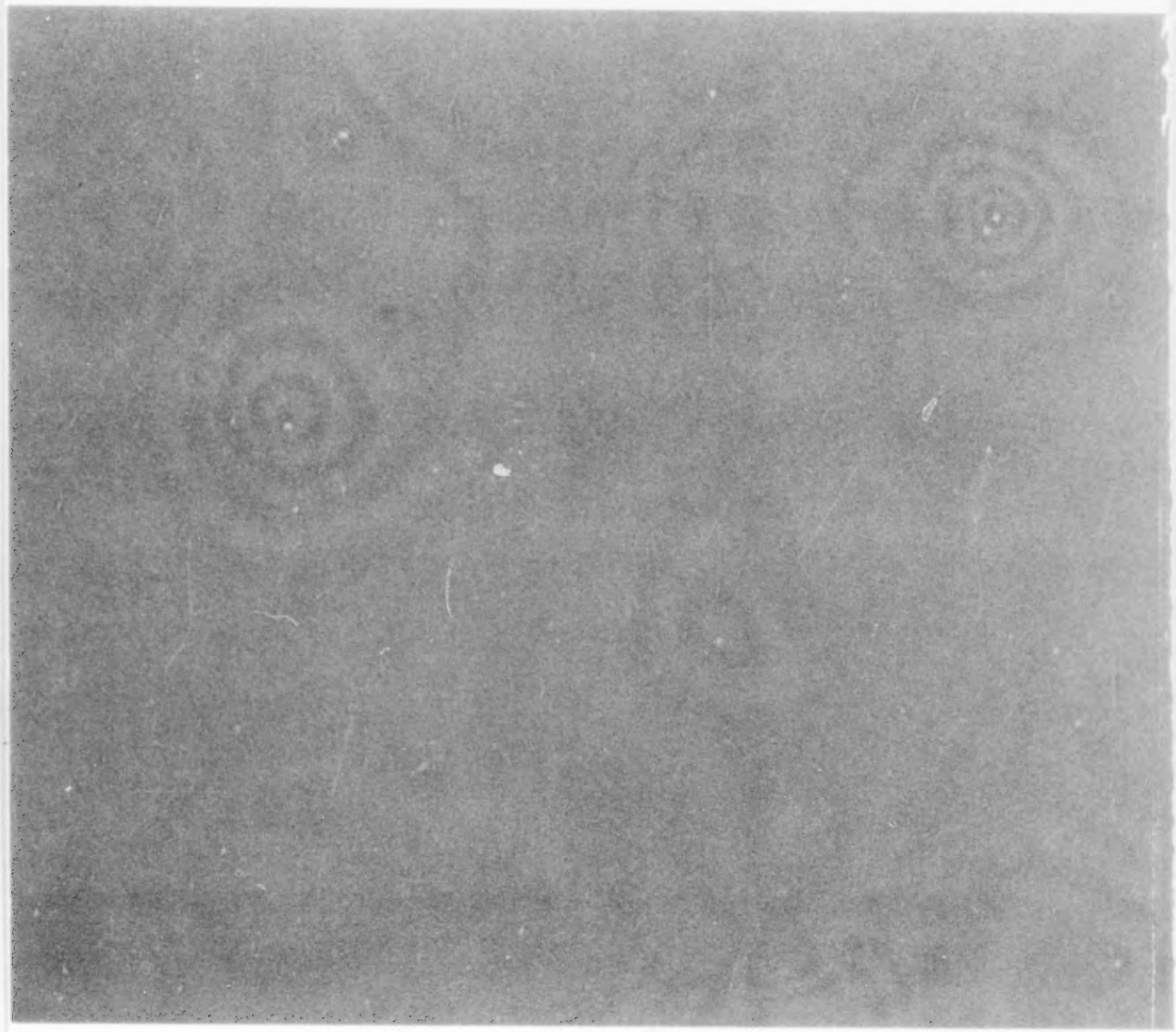
4. **Jeu de coudes**, film de l'ONF, n° 106 C 0279 301, 6 minutes, 45 secondes.

5. **Ouverture**, film de l'ONF, n° 106 B 0058 045, 9 minutes.

6. **Pour moi, une fille, une femme, c'est ...**, vidéo, MEQ, n° 00595, 19 minutes, 50 secondes.

7. **Quatre portraits**, film de l'ONF, n° 106 C 0278 546, 28 minutes, 17 secondes.

8. **Si cette planète vous tient à coeur**, film de l'ONF, n° C 0282 009, VHS, Beta, Umatic 3/4.



Ministère
de l'Éducation